

Eloísa **Bordoli** y Pablo **Martinis**

**IMPULSO Y FRENO
EN LA PRODUCCIÓN
DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN
EN LA ENSEÑANZA BÁSICA**
Implicancias de los ciclos políticos
y la crisis sociosanitaria



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Eloísa Bordoli y Pablo Martinis
Coordinadores

IMPULSO Y FRENO
EN LA PRODUCCIÓN
DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN
EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Implicancias de los ciclos políticos
y la crisis socio sanitaria

Libro Arbitrado

Revisores Externos

Dra. Marcela Gómez Sollano (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Dra. Natalia Fattore (Universidad Nacional Autónoma de Rosario, Argentina)

Mag. Myriam Feldfeber (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Dra. Patricia Redondo (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Dr. Alejandro Vassiliades (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Dr. Rodolfo Elías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Paraguay)

Revisores Nacionales

Dr. Pablo Martinis (Universidad de la República)

Dra. Eloísa Bordoli (Universidad de la República)

ISBN: 978-9974-0-1781-8

e-ISBN: 978-9974-0-1782-5

Contenido

INTRODUCCIÓN	
<i>Eloísa Bordoli</i>	9

Sección I Abordajes conceptuales

INSTITUIR LA IGUALDAD: TENSIONES ENTRE ESCUELAS, PEDAGOGÍAS Y POLÍTICAS	
<i>Natalia Fattore</i>	17

RASTROS DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN. APERTURA, OPACIDAD Y DISPUTAS EN TORNO A LA ESCUELA	
<i>Cecilia Sánchez</i>	31

Sección II Las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista

NOTAS SOBRE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVAS EN EL CICLO PROGRESISTA: ENTRE LA DIVERSIFICACIÓN, LA INTEGRACIÓN Y LA TERRITORIALIZACIÓN	
<i>Eloísa Bordoli</i>	59

LAS POLÍTICAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.....	93
--	----

LA EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROPUESTA, EJES Y PERSPECTIVAS	
<i>Clarisa Flous y Silvina Páez</i>	93

PLURICRONÍAS DEL APRENDIZAJE: UNA POSIBILIDAD PARA PENSAR OTROS TIEMPOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL PLAN 2012 DEL CICLO BÁSICO	
<i>Ignacio Dolyenko y Vanina Galván</i>	115

ESPACIOS EDUCATIVOS: ¿UNA RESIGNIFICACIÓN DE LO CONOCIDO COMO AULA?	
<i>Agustina Sidi</i>	141

CONFIGURACIÓN DE POSICIONES EN TORNO AL PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS Y SU RELACIÓN CON LA FORMA ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Stefanía Conde</i>	161
LOS CENTROS EDUCATIVOS ASOCIADOS COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY. UNA POSIBILIDAD DE ANCLAJE EN TERRITORIO <i>Carolina Demedice</i>	183
LAS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZACIÓN Y TERRITORIALIZACIÓN.....	206
LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA ANEP: LA CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS <i>Anabela Paleso</i>	206

Sección III

Los acontecimientos del año 2020

LA PANDEMIA: DESIGUALDAD Y POSICIONES DOCENTES	233
TRABAJO DOCENTE. DESAFÍOS Y BÚSQUEDAS DE LA ENSEÑANZA EN PANDEMIA <i>Victoria Díaz y Felipe Stevenazzi</i>	233
PANDEMIA Y DESPUÉS. EJERCICIO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UN LICEO DE LA ZONA OESTE DE MONTEVIDEO <i>Marcelo Morales, Gabriela Pérez y Agustina Sidi</i>	257
ENTRE LO IMPRESCINDIBLE Y LO IMPENSADO: ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEO, EN UN CENTRO EDUCATIVO DE MONTEVIDEO DURANTE LA PANDEMIA <i>Gabriela Pérez</i>	287
LA RECONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS.....	313
REDES DE GOBERNANZA EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL URUGUAY CONSERVADOR <i>Pablo Martinis</i>	313
LA RELACIÓN EDUCATIVA Y SUS COMPONENTES EN EL PROYECTO CENTROS EDUCATIVOS MARÍA ESPÍNOLA <i>Victoria Sosa</i>	333

POLÍTICAS PÚBLICAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: ENTRE LAS PROPUESTAS
DEMOCRATIZADORAS Y LAS RESTAURACIONES CONSERVADORAS
(ARGENTINA, 2003-2015)

Myriam Feldfeber347

LOS AUTORES.....371

Introducción

Eloísa Bordoli

El libro que ofrecemos a la comunidad académica, a los docentes y a la sociedad en su conjunto es el resultado de una segunda fase del trabajo de investigación desarrollado por un equipo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República que llevamos adelante en el Programa de Investigación *Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual*. Este programa fue aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República y es coordinado por los docentes Eloísa Bordoli y Pablo Martinis.

Es importante señalar que en el equipo de trabajo del programa convergen cuatro líneas de investigación del Instituto de Educación conformadas por docentes y estudiantes de grado y posgrado que han inscripto sus tesis en ellas. Estas líneas son: Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Geppred), Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE), Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) y Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP).

El objetivo general del programa de investigación apunta a “producir conocimientos en torno a las formas escolares y las posiciones que asumen los docentes en educación primaria y media básica en Uruguay, focalizando en el análisis de las políticas de inclusión educativa y experiencias desarrolladas por colectivos docentes que apuntan a la efectivización del derecho a la educación” (Bordoli y Martinis, 2018). En el momento de elaboración del programa y en la primera fase de ejecución, el período de indagación estuvo circunscrito a las políticas de inclusión educativa y a las experiencias pedagógicas desarrolladas en el ciclo progresista. No obstante, los acontecimientos del año 2020 vinculados a los efectos sociosanitarios y las consecuencias en materia educativa generadas por la pandemia, así como el cambio de signo político a nivel del gobierno central y de las nuevas orientaciones producidas en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) exigieron repensar el recorte temporal del programa. En este contexto el equipo valoró necesario incluir en la indagación empírica y conceptual los cambios en materia de las políticas de inclusión educativa y de las experiencias pedagógicas acaecidas hasta el momento actual.

Indudablemente que los períodos de no presencialidad, así como los de no obligatoriedad decretados en la emergencia sanitaria, profundizaron los procesos de desigualdad a nivel de la enseñanza básica, afectando el derecho a la educación de todas y todos los sujetos en tanto tales. A su vez, la *Ley de*

Urgente Consideración (LUC), N° 19.889, aprobada por el nuevo gobierno nacional en el marco de la pandemia, en su sección tercera plantea un conjunto de cambios sustantivos referidos a la naturaleza de lo educativo, a la organización y gobierno de la educación pública y avanza en la injerencia del Ministerio de Educación y Cultura con relación al ente autónomo ANEP. En el articulado de la referida sección se percibe un debilitamiento de la educación pública al dejar sin efecto el Sistema Nacional de Educación Pública, al tiempo que se habilita la configuración de la educación como una mercancía. A modo de ejemplo de lo señalado precedentemente, en la *LUC* se elimina parcialmente el artículo 14 de la *Ley General de Educación*, N° 18.437, del año 2008, que prohibía que el Estado estableciera tratados internacionales y de cooperación con otros Estados u organismos internacionales que “directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización” (Uruguay, 2008, p. 14). Esto último se elimina sin justificación, lo que denota un claro cambio de paradigma en el terreno educativo.

En este marco, es pertinente subrayar que desde el equipo de investigación asumimos una concepción de la educación como un derecho humano fundamental, un bien público y social, así como una responsabilidad, ineludible, del Estado. Esto supone que todo sujeto por su condición de tal tiene derecho a la justa e igualitaria distribución de la cultura y de los bienes simbólicos, en un marco de reconocimiento de su singularidad. En este sentido, el posicionamiento conceptual del equipo de trabajo se ubica en una perspectiva pedagógica crítica no esencialista, que abreva en diversas vertientes teóricas que convergen en ubicar a la escuela como un espacio específico que tiene la posibilidad de habilitar la distribución y la resignificación de la cultura y el establecimiento de lazos de filiación e integración de todos los sujetos en un *nosotros* sin inhibir el reconocimiento de las singularidades de cada uno. En esta línea el espacio de lo escolar se inscribe en la esfera pública como ámbito específico de *tramitación de lo común* y *producción de igualdad*. Como plantean Laval y Dardot (2015) deviene necesario instituir *lo común* en tanto legado *inapropiable*, como aquello que se niega a la propiedad de unos pocos y por lo tanto a las formas de privatización o mercantilización. Para ello deviene necesario la construcción de una *política de lo común* (Laval y Dardot, 2015, p. 518). En una línea similar, Garcés (2013) sostiene que: “la idea de mundo común es la certeza injustificable que interrumpe esta lógica [de lo apropiable], que sabotea todo nuevo intento de privatización de la existencia” (p. 147). Indudablemente estas perspectivas se inscriben en una crítica a los modelos neoliberales y privatizadores imperantes en el contexto global. Simultáneamente, ofrece una alternativa esperanzadora en los esfuerzos por superar la *razón-mundo* o racionalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013) que promueve la expansión de la regla mercantil y de la competencia en los diferentes órdenes de la sociedad y en los sujetos. La educación y lo escolar, así

como los procesos de subjetivación de docentes y estudiantes, no escapan al proceso de colonización cultural de esta *razón-mundo*.

Desde este horizonte de intelección general el presente libro indaga en torno a los procesos educativos acaecidos en los últimos lustros. En esta línea se abordan las políticas de inclusión de los gobiernos progresistas y sus reconfiguraciones en el gobierno neoliberal actual, las posiciones docentes y la configuración de alternativas a la forma escolar, así como las interrupciones suscitadas por la pandemia.

El libro reúne quince artículos de viejos y jóvenes investigadores que abordan los tópicos referidos. Estos se agrupan en tres secciones: “Abordajes conceptuales”, “Las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista” y “Los acontecimientos del año 2020”,

En la primera sección, “Abordajes conceptuales”, se ubican dos artículos, “Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas”, de la colega Natalia Fattore, y “Rastros de lo público y lo común. Apertura, opacidad y disputas en torno a la escuela”, de Cecilia Sánchez. Ambos ofrecen fecundos aportes que permiten explorar algunas de las discusiones actuales en torno a lo escolar como espacio público y ámbito de disputa por instituir una comunidad de iguales en los términos rancièrianos.

La segunda sección, “Las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista”, se subdivide en tres apartados. En el primero, quien suscribe presenta algunas características generales en el texto “Notas sobre las políticas educativas en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización”. En el segundo apartado de esta sección, “Las políticas de diversificación curricular”, se incluyen cinco artículos que analizan algunos de los cambios introducidos por las políticas de inclusión educativa en los gobiernos frenteamplistas tendientes a la resignificación de las formas escolares en las dimensiones organizacionales y curriculares, que tenían por objetivo la reinscripción de los adolescentes y jóvenes que se habían desvinculado del sistema o que tenían aprendizajes de baja intensidad. El artículo de Flous y Páez, “La extensión del tiempo pedagógico en educación secundaria: propuesta, ejes y perspectivas”, estudia la propuesta de Liceos de Tiempo Extendido enfatizando el sentido dado a los estudiantes y al territorio en tanto categorías neurálgicas para repensar la propuesta en una clave de alteración a la “forma liceal”. El capítulo de Dolyenko y Galván, “Pluricronías del aprendizaje: una posibilidad para pensar otros tiempos a partir del análisis del Plan 2012 del Ciclo Básico”, estudia un plan específico de secundaria ahondando las dimensiones curriculares y de organización temporal. A partir del caso analizado y de la alteración que este introduce en torno a la monocronía de lo escolar avanzan en la categoría de *pluricronías de los aprendizajes* como vector de comprensión de la complejidad áulica y de los procesos de resignificación singular de los sujetos.

El artículo de Sidi, “Espacios educativos: ¿una resignificación de lo conocido como aula?”, analiza la noción de espacio educativo a nivel liceal problematizando la concepción de aula tradicional a partir de la experiencia de un liceo de la zona oeste de Montevideo. El capítulo de Conde, “Configuración de posiciones en torno al Programa Aulas Comunitarias y su relación con la forma escolar de educación secundaria”, analiza la configuración de posiciones por parte de diversos actores de política educativa en torno a ese programa y su relación con la forma escolar tradicional. El quinto trabajo de este apartado, de Demedice, “Los Centros Educativos Asociados como política de inclusión educativa en Uruguay. Una posibilidad de anclaje en territorio”, describe las posibilidades y las limitaciones que estos centros han desarrollado en los últimos años. En el tercer apartado de esta sección, “Las políticas de descentralización y territorialización”, se ubica el capítulo de Paleso, “La descentralización educativa en el marco de la ANEP: la configuración de sentidos en las últimas décadas”. En él la autora analiza el proceso de descentralización y territorialización de la ANEP implementado desde el año 2015 en el marco de las políticas de cercanía.

La sección tercera del libro, “Los acontecimientos del año 2020”, se subdivide en dos apartados: “La pandemia: desigualdad y posiciones docentes” y “La reconfiguración de las políticas”. El primero de estos contiene tres trabajos que indagan en torno a los efectos que la emergencia sociosanitaria ha tenido en el trabajo docente y en los desafíos que estos han tenido que afrontar. El capítulo de Stevenazzi y Díaz, “Trabajo docente. Desafíos y búsquedas de la enseñanza en pandemia” así como el de Morales, Pérez y Sidi, “Pandemia y después. Ejercicio docente en el contexto de emergencia sanitaria desde la perspectiva de docentes de un liceo de la zona oeste de Montevideo”, se centran en las estrategias que los docentes diseñaron para mantener el vínculo pedagógico y los procesos de enseñanza. El capítulo de Pérez, “Entre lo imprescindible y lo impensado: estudio sobre las relaciones entre familias y liceo, en un centro educativo de Montevideo durante la pandemia”, ahonda particularmente en los modos que los centros educativos diseñaron para mantener el vínculo con las familias. La segunda parte de la sección tercera, “La reconfiguración de las políticas”, pone el foco en los cambios producidos por los gobiernos neoliberales. En esta segunda parte de la sección tercera se inscriben tres capítulos. Martinis, en el capítulo, “Redes de gobernanza en la configuración de las políticas educativas en el Uruguay conservador”, realiza un análisis acerca de las vinculaciones entre redes de gobernanza y definiciones de política educativa asumidas en Uruguay a partir de marzo de 2020. En el texto se analizan algunos procesos de construcción y consolidación de estas redes, dando cuenta de la articulación de diversos actores económicos, sociales y políticos en sus procesos de constitución. El capítulo llama la atención acerca del lugar ocupado por estas redes extraeducativas en la consolidación de una discursividad conservadora en la educación uruguaya. Por su parte,

Sosa, en el capítulo “La relación educativa y sus componentes en el proyecto Centros Educativos María Espínola”, centra su indagación en torno a uno de los buques insignia del nuevo gobierno. Finalmente, el capítulo de la colega argentina Feldfeber, “Políticas públicas y derecho a la educación: entre las propuestas democratizadoras y las restauraciones conservadoras (Argentina, 2003-2015)” focaliza el análisis sobre el derecho a la educación en el marco de los gobiernos progresistas y conservadores en los últimos años en Argentina. El trabajo de Feldfeber nos permite trascender las vicisitudes de las políticas locales y apreciar, más allá de los particularismos nacionales, tendencias regionales e internacionales que los ciclos de las políticas presentan.

Desde el marco del programa de investigación deseamos que el presente libro sirva para habilitar nuevas interrogantes, indagaciones y debates en el campo de las políticas educativas, de lo político en el cotidiano escolar y de los saberes pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. y Martinis, P. (2018). Proyecto del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”. Financiado por CSIC y ejecución (período 2019-2023).
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Sección I
Abordajes conceptuales

Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas

Natalia Fattore

Introducción

El artículo se propone abordar una serie de tensiones alrededor del vínculo entre escuela e igualdad. Una primera tensión demanda revisar los presupuestos teórico-metodológicos desde los que miramos y analizamos las políticas educativas. Así, podemos señalar un primer hiato entre la formulación de las políticas y lo que ocurre en las instituciones escolares que tiene que ver con los modos en que los actores se apropian, intervienen y producen políticas. La segunda tensión se manifiesta entre las políticas y los derroteros propios del discurso pedagógico. La crítica antiescolar y la promoción de un modelo de escuela “a medida” del público, aun en nombre de una demanda de democratización, abandona una mirada sobre lo común. Finalmente, se recupera una perspectiva teórica alrededor de lo escolar como espacio de “suspensión” que creemos tiene potencia para discutir políticas y pedagogías que sostengan el vínculo escuela e igualdad.

Entre políticas y apropiaciones

La primera tensión que quisiéramos señalar es entre las políticas educativas, los modos de *apropiación* de ellas en las escuelas y sus efectos. La antropóloga mexicana Elsie Rockwell utiliza el concepto de *apropiación* para llamar la atención y documentar los procesos que ocurren en los espacios escolares:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo,

alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. [...] Aunque este significado de apropiación tiene una larga historia y aparece constantemente en estudios sobre procesos culturales y educativos, no siempre ha sido incorporado al discurso teórico en este sentido (Rockwell, 2005, p. 29).

Desde este enfoque teórico metodológico, el contenido de las políticas educativas no se infiere exclusivamente de la documentación existente o de las alternativas que señalan quienes lo formulan o evalúan desde los distintos niveles de la administración estatal, sino que supone un abordaje que recupere las prácticas cotidianas de los sujetos, las significaciones que producen y los contextos en los que se desenvuelven.

El concepto de *apropiación* permite visibilizar ese complejo campo de mediaciones donde se juegan los contenidos y se definen las modalidades concretas que van asumiendo las políticas y las prescripciones normativas. Estos procesos “no se producen en abstracto sino por sujetos concretos que portan diversidad de saberes y experiencias, pasadas y presentes, construidas en relación con las características de los ámbitos en los que participan” (Montesinos, 2013, p. 9). En este sentido, más allá de que las políticas puedan ser construcciones que inducen prácticas nuevas, se dan, como dice Ezpeleta, en el marco de “instituciones plenamente constituidas y funcionando a través de una *sedimentada* trama de prácticas que condensan componentes pedagógicos, normativos, organizacionales, políticos, culturales y laborales” (Ezpeleta, 2007; en Montesinos, 2013, p. 10).

Esta primera tensión nos alerta acerca de cómo los procesos que se dan en las escuelas no son nunca reflejo de lo que las políticas educativas u otros programas externos pretenden, sino el resultado del modo en que los actores procesan, transforma e intervienen sobre esas intenciones, atravesados siempre por saberes, experiencias, posicionamientos ideológicos, representaciones acerca de su práctica y de la población con la que trabajan¹.

Rockwell retoma del historiador Roger Chartier ciertos atributos o dimensiones que permiten comprender los procesos de apropiación. Dice Chartier que la apropiación es **múltiple**, podemos decir en este sentido que las formas de regulación estatales están mediadas por complejas interacciones que van en muchas direcciones (actores, sectores, niveles de decisión, etc.); es **relacional**, esto es, no hay una propiedad “esencial” a conservar, por el contrario, la noción de apropiación acentúa “los usos plurales y los

1 En Argentina es importante mirar, además, las “apropiaciones” que realizan las diversas jurisdicciones, en tanto la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 “traccionó hacia una reorientación de las estructuras y del funcionamiento de los distintos niveles educativos en una arena en la que se pivotea entre dotar de cierta unicidad a la escolaridad obligatoria de nuestro país y las prerrogativas provinciales” (Montesinos, 2013, p. 8).

entendimientos diversos”, es una perspectiva que demanda “una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen”² (Chartier, en Rocwell, 2005, p. 30). Finalmente, es **transformativa** y siempre atravesada por ciertas luchas sociales, que condicionan la apropiación de las prácticas y los espacios escolares³.

Las variaciones no son, entonces, distorsiones o desviaciones en el cumplimiento de los objetivos de determinadas políticas sino expresiones de los diversos contextos. Y en este sentido, estas mediaciones producen efectos políticos; esto es, introducen nuevas marcas, tradiciones y saberes, por ejemplo, formas de pensar y de hacer que la educación sea un derecho o no lo sea.

Los que transitamos por las instituciones educativas constatamos muchas veces cómo el paradigma de garantía de derechos se enfrenta a lo que persevera como registro simbólico en relación a las percepciones sobre los estudiantes, lo que no se deja conmovir –parafraseando a Graciela Frigerio– por los cuerpos normativos y que perdura en no pocas prácticas institucionales; pero también al revés: cómo, a pesar y más allá de políticas y cuerpos normativos, hay actores y prácticas concretas que intervienen para ofrecer y abrir para los estudiantes espacios de igualdad. Hay una metáfora interesante que utiliza García Linera para pensar los límites y al mismo tiempo el poder de las instituciones:

La sociedad, el Estado y sus instituciones son como la geografía apacible de una campiña. Parecen estáticas, fijas, inamovibles. Pero eso solo es la superficie; por debajo de esa geografía hay intensos y candentes flujos de lava que circulan de un lugar a otro, que se sobreponen unos frente a otros y que van modificando desde abajo la propia topografía [...] Las instituciones son iguales que la geografía: solidificaciones temporales de luchas, de correlaciones de fuerza entre distintos sectores sociales, y de un estado de esa correlación de fuerza que, con el tiempo, se enfrían y petrifican como norma, institución, procedimiento. En el fondo, las instituciones nacen de luchas pasadas y con el tiempo olvidadas y petrificadas; en sí mismas son luchas objetivadas, pero además, sirven a esas luchas, expresan la correlación de

2 Rockwell (2005) aborda esta idea a partir de pensar la noción de “ruralidad”. Afirma: “De los diversos modelos de escuela (aquellos preservados por las autoridades municipales, los concebidos por educadores centrales y los representados por maestros rurales), ninguno correspondía a una cualidad ‘rural’ esencial. La interacción entre ellos fue constante, y se arraigaba en la transformación de las relaciones entre fuerzas sociales” (p. 34).

3 Un ejemplo muy claro de esto son en nuestro país las investigaciones sobre el Programa Conectar Igualdad, una política de equipamiento digital masivo para jóvenes escolarizados como forma de promover la inclusión digital que inició en el año 2010. Las investigaciones muestran, entre otras cosas, cómo la suerte del Programa estuvo mediada por la polarización política tanto en la distribución como en la recepción de las netbooks.

fuerzas dominante de esas luchas pasadas y que ahora, con el olvido, funcionan como estructuras de dominación sin aparecer como tales estructuras de dominación. Se trata de una doble eficacia de dominación: son fruto de la dominación para la dominación; pero dominan, con el tiempo, sin aparecer como tales estructuras de dominación (García Linera en Puiggrós, 2015, p. 114).

Ahora bien, si volvemos a la noción de apropiación y a esta cita en particular, las escuelas se conciben como espacios “porosos”, abiertos a múltiples dinámicas; en términos de Rockwell, lejos de ser una institución relativamente autónoma, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable, las escuelas son lugares “permeables” a los procesos culturales y sociales del entorno. Y este es justamente el segundo problema que queremos traer para mirar desde un registro pedagógico. Esa “apertura” o permeabilidad hoy parece estar exacerbada y esto trae dificultades a la hora de pensar la institución de la igualdad.

Entre las políticas educativas y el discurso pedagógico

Ha sido largamente estudiado en nuestros países cómo las políticas educativas implementadas durante la década de los años 90 impugnaron la tradición del sistema educativo asentado sobre la dupla igualdad-homogeneidad, unificando proclamas de participación y antiburocráticas (propias de pedagogías de corte más progresista) con discursos sobre la “eficiencia” y el “ajuste fiscal” propios de las políticas neoliberales que se implementaban (Dussel y Soutwell, 2004). Se perfiló entonces un sistema escolar que dejó atrás la ilusión de políticas universalistas y las reemplazó por políticas focalizadas, la lógica “equitativa” constituyó una ruptura del histórico modo de pensar la educación como un derecho de todos⁴.

La agenda de las políticas educativas que se inaugura en la Argentina a partir del año 2003 en el marco de los gobiernos llamados posneoliberales o

4 Como expresa Adriana Puiggrós, “La igualdad equitativa permite cualquier injusticia. Hoy favorecemos a unos y mañana a otros diciendo que estamos restableciendo la equidad. La letra de la Constitución permite construir una igualdad educativa a gusto” (2020, p. 79). Podemos discutir cuánto de eso queda aún en cuerpos normativos sancionados por gobiernos progresistas.

de nuevo signo⁵ repuso la igualdad como un problema de la política⁶, habilitándose un debate acerca de la inclusión bajo la óptica del paradigma del “derecho” a la educación para las infancias y adolescencias.

En ese marco, la equivalencia igualdad-inclusión se sostuvo en la afirmación de la educación como un derecho social, en la principalidad de la acción estatal como garantía de esos derechos, con avances muy significativos en el plano normativo (no siempre acompañados de condiciones institucionales que viabilizaran otro tipo de prácticas), y en la centralidad otorgada a la enseñanza, al trabajo docente y al fortalecimiento y revisión de los formatos escolares como modos de mejorar las trayectorias escolares.

Sin embargo, nos interesa plantear que estos desplazamientos en lo normativo, se dieron en un terreno donde la discursividad pedagógica abandonaba –en términos de Inés Dussel– la idea de “contribuir a formar en algo común y a que la escuela ya no es un asunto público sino una negociación local acotada y sometida a las relaciones de fuerza inmediatas” (Dussel, 2018, p. 91). En este marco, es interesante mirar con más detalle los procesos endógenos –como los llama François Dubet–, que llevaron al “declive” de la institución, más que a dimensiones externas.

Hay dos cuestiones que señala de manera precisa Inés Dussel y que atentan contra la posibilidad de pensar la escuela y la igualdad: la crítica antiescolar y unas autoridades que se erigen en su lugar: los medios digitales y las instituciones educativas “hechas a medida”. La crítica antiescolar tiene múltiples aristas que podemos rastrear a lo largo del XX. Las teorías críticas demolieron el proyecto educativo moderno de la igualdad de oportunidades, introduciendo cuestionamientos radicales al formato escolar. Sumando a estos cuestionamientos políticos, la hipótesis analítica del *fin de la escuela* viene ocupando un lugar importante en los discursos pedagógicos, en el marco de los análisis que indagan los cambios en el mundo contemporáneo. En los últimos años a estos análisis se les suma la exigencia de innovación y actualización, amplificada con el discurso de la tecnocultura (Dussel, 2018). Y si bien la pandemia puso en evidencia la necesidad de la intervención pedagógica, se agudizaron diagnósticos y prácticas laudatorias del “autoaprendizaje” y también –y sobre todo– se le otorgó valor a un mercado transnacional de la educación que terminó definiendo en muchos casos formas de enseñar, de aprender y de evaluar desde una jerarquía de intereses económicos, formas culturales dominantes y no pocos lugares comunes.

Esta discusión no es nueva. Hace ya 20 años, en Argentina Adriana Puiggrós alertaba acerca de la entrega de la soberanía educativa, mostrando la penetración de todo tipo de fundaciones y empresas que comenzaban a

5 Una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo neoliberal sin llegar a configurar un nuevo modelo (Sader, en Gluz, 2018).

6 Siguiendo a Alejandro Cerletti (2013), entendemos a la igualdad como una categoría de la política, a la equidad como una categoría de la economía.

ofrecer soluciones a las instituciones educativas. Hoy sus avances sobre los campus informáticos de las universidades públicas, la administración de sus archivos y sistemas de seguridad no admite discusiones⁷.

Para algunos sectores, la pandemia anticipó la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos, con “ambientes de aprendizaje” (electrónicos) y sin tiempos programados (“justo-a-medida” del usuario). A la crítica antiescolar se le opone entonces la discursividad propia de la cultura digital, que propone –dice Dussel–, un acceso “no mediado”⁸ a los archivos, la popularidad, la inmediatez y la emocionalidad como piedras de toque de la cultura.

Es interesante señalar que, en esta crítica antiescolar, confluyen perspectivas de izquierda y de derecha (si todavía fuera posible hacer esa distinción). Dice Inés Dussel:

da la impresión que muchas de las propuestas críticas, aunque vengan desde la izquierda siguen el mismo movimiento del nuevo capitalismo creativo o cognitivo [...] en su rechazo a la perduración, la repetición y la acumulación la crítica antiescolar que tuvo su epítome en el 68 aparece hoy alineada, paradójicamente, con instituciones y regímenes de poder que otrora eran sus enemigos (Dussel, 2018, p. 102).

En la misma línea, Fernández Liria, García Fernández y Fernández señalan que “el culto a la innovación pedagógica está íntimamente relacionado con los procesos de [destrucción creativa] inherentes a la dinámica capitalista y con el gusto por la novedad característico de las sociedades de consumo [...] Este imperativo consiguió desde los años 80 atraer a los sectores progresistas” (2017, p. 77). Así, sectores en apariencia antagónicos –desde banqueros hasta tecnócratas o pedagogos de izquierda–, confluyen en la necesidad de “acabar con las instituciones republicanas de la Ilustración y sustituirlas por recetas más flexibles, imaginativas, creativas, lúdicas, anti jerárquicas, personales, motivadoras (Fernández Liria, García Fernández y Fernández, 2017, p. 15). Y así, paradójicamente, “Foucault, Deleuze, Bourdieu, Althusser, se pusieron al servicio de un tsunami neoliberal que no los necesitaba en absoluto pero que no tardó en apropiarse con mucho gusto de su jerga” (Fernández Liria, García Fernández y Fernández, 2017, p. 35)⁹.

7 Por supuesto que el avance sobre la soberanía educativa no es un problema propio. Por ejemplo, “el Reino Unido en 2008 autorizó a tres compañías privadas, Mc Donald, Network Rail y la aerolínea Flybe a conceder sus propios diplomas, homologables con el bachillerato e incluso con doctorados en Ingeniería” (Fernández Liria, García Fernández y Fernández, 2017, p. 11).

8 Admitamos las comillas para un tema en el que no nos extenderemos aquí.

9 Un problema que merece ser pensado también en este solapamiento entre neoliberalismo y pedagogías progresistas es la adhesión que genera la educación emocional. Ana

La otra cuestión que señalábamos era la de las “instituciones a medida”, tensión que se genera frente a la misma demanda de democratización que recibe la escuela. Dice lúcidamente Inés Dussel:

El desafío de incluir a todos, de hacerle lugar a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales, fue conllevando un desplazamiento del ideal burocrático y abstracto de igualdad educativa hacia un ideal de inclusión localizada, adaptada, organizada según el gusto del público... hay una tensión importante entre la **demanda pedagógica** de que la escuela le haga lugar a distintas historias, experiencias y saberes, el crecimiento de la **lógica mercantil** en las relaciones políticas y la ocupación de lo público por esa lógica, y el proyecto de la escolarización asentado en **un ideal igualitario** aunque sea burocrático. En esta tensión, los dos primeros elementos terminaron aliándose y confluyendo, y el tercero fue declinando cada vez más (Dussel, 2018, p. 93; destacado propio)¹⁰.

Bajo el imperativo de una igualdad sensible a las diferencias, se demanda que la escuela se parezca cada vez más al afuera, que tome sus tendencias y sus formas. Este es sin duda un problema que ha venido abonando la discursividad pedagógica. La psicología constructivista, bajo los principios de interés, libertad y autonomía, abogó por el reconocimiento de las marcas particulares del que aprende y por darle entrada a la “subjetividad infantil” al aula. El centramiento en el aprendizaje viene relegando a un lugar marginal a la propia palabra “educación” y, con ella, a la intervención que supone necesariamente toda acción educativa¹¹. Como lo plantean Noguera y Parra,

Abramowski (2018) viene señalando cómo las políticas educativas emocionales se sirven de este consenso generalizado acerca de la escuela como institución “disciplinaria”, que se ocupó prioritariamente de desarrollar el intelecto descuidando el mundo sensible. Pero también se anudan (y allí reside su mayor problema) con la configuración romántica del magisterio, que se inicia en Argentina en el siglo XIX y que ubica la vocación, la pasión, el amor, el cuidado como sustantivos difíciles de discutir a la hora de pensar el oficio aun en el posicionamiento de docentes con mucha tradición militante. Acá nuevamente es útil la noción de apropiación, ¿Cómo reciben, discuten, transforman, intervienen los actores escolares sobre estos discursos?

10 Dussel pone el acento en la asociación entre adaptación local-audiencia-consumo de masas, entre “lo público” y “los públicos” consumidores, para mostrar cómo “la formación de una audiencia televisiva fue simultánea a la democratización de muchas relaciones sociales, a la inclusión en la esfera pública de muchos sectores postergados y a su inclusión en el consumo de masas (Dussel, 2018, p. 93).

11 Resulta al menos llamativo cómo este desplazamiento comienza a aparecer en los nombres de las áreas de la propia universidad. Algunas de ellas inauguran “Secretarías del aprendizaje” e incluso se llevan adelante cursos de formación para la “Promoción del derecho a aprender”.

El entusiasmo contemporáneo en las libertades, la mirada ingenua sobre el interés del sujeto, sobre su autonomía y sus derechos (casi naturales) forman parte del bloqueo de la educación, pero a la vez, constituyen los fundamentos de la tentativa actual de una forma de gobierno que podríamos calificar, siguiendo a Foucault (2007), de neoliberal (Noguera y Parra, 2015, p. 75).

Desde estos argumentos, el neoliberalismo es una forma de gobierno que funciona a través del aprendizaje o, mejor, de una condición del ser humano definido como “aprendiz permanente” y que logra a través de una compleja estrategia de saber-poder que un conjunto significativo de asuntos relacionados tradicionalmente con la acción del Estado (trabajo, salud, ciudadanía, etc.) sean considerados como “problemas de aprendizaje”¹².

Por otro lado, la masificación sobre todo de la escuela media obligó a una diversificación de las instituciones y una mayor adaptación a las demandas de interesar e incluir. En este punto, no debíamos olvidar que la revalorización de las diferencias, proveniente también de la crisis de las sociedades disciplinarias, no puede ser separada de la afirmación neoliberal de la desigualdad. El reconocimiento de la heterogeneidad se dio en nuestro país al mismo tiempo que se desplazaba toda idea de igualdad al arcón de las antigüedades (López, 2020).

Débora Kantor ha advertido el riesgo de estos discursos que muchas veces omiten, como dimensión reprimida, bajo el discurso del reconocimiento, no solo la cuestión de clase sino la responsabilidad de intervenir sobre el otro:

La excesiva pasión de los educadores (¿liberales?) multiculturalistas en colocar las discusiones acerca de los alumnos de escuela media (o de quienes están en edad de cursarla) en términos de reconocimiento y protección de los derechos de la juventud surge posiblemente de la especificidad de la adolescencia en tanto dimensión reprimida o de la consecuente dilución de la responsabilidad adulta frente a ella (Kantor, 2008, p. 21).

Entonces, en una época caracterizada por el reinado del individuo que se hace a sí mismo, por la multiplicación de identidades particulares y por la proliferación de movimientos que proclaman en nombre de la “libertad individual” la no intervención educativa (el derecho a no ser educado), ¿cómo sostener esa articulación imprescindible entre la heterogeneidad y la igualdad, la valoración de las singularidades y la lucha contra la desigualdad? ¿Cómo elaborar lo común? Creemos que esta es una de las grandes preguntas que

12 Para Simons y Masschelein, la importancia atribuida al *aprender a aprender* es la expresión más reveladora del intento de domesticación del carácter igualitario que tiene la escuela: “el alumno es devuelto a su propio aprendizaje y el vínculo con ‘algo’ –el mundo– se rompe” (2014, p. 99).

la pedagogía debe seguir haciéndose: de qué manera evitar en nombre de lo común sostener relaciones de dominación que nieguen y excluyan identidades y culturas, al mismo tiempo que evitar que en nombre de la oposición a lo común se sostengan “atrincheramientos identitarios” (Frigerio y Diker, 2012). No es poco lo que se juega en este vínculo, la vida con otros, el modo del lazo que –al decir de Frigerio–, no es independiente, ni indiferente, de la distribución de plazas y de partes. Si abandonamos esa posibilidad los “comunes” serán los del mercado, las tecnologías y las familias¹³.

Ahora bien, ¿es posible pensar en la igualdad de los sujetos sin negar sus diferencias, sus voces, las inscripciones singulares que hacen ellos y/o los grupos a los que pertenecen? ¿Qué lugar le cabe a la escuela y a las prácticas educativas que llevamos adelante en la institución de esa igualdad? ¿Qué formas puede asumir la escuela para actuar como espacio de iguales?

La escuela, la suspensión y la igualdad

Quisiera introducir una perspectiva teórica que venimos discutiendo bastante en los espacios de pedagogía. Desde sus orígenes, la pedagogía teoriza acerca del vínculo de la escuela con la igualdad. En general, cuando en el campo pedagógico se piensa la igualdad, se la ubica como “efecto” de un proceso, de una acción destinada a intervenir sobre el otro: la educación escolar homogeneizadora, las políticas ligadas a considerar los rasgos del que llega.

En los últimos años, un texto que ha circulado mucho en nuestro campo y que ha producido no pocas discusiones, trae otra entrada al concepto: *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, un libro de dos autores belgas Maarten Simons y Jan Masschelein, que despliegan una serie de alegatos a favor de lo escolar desde cierta discursividad poco frecuente en el campo pedagógico. Se trata de defender lo escolar de la “domesticación” de su carácter igualitario que ocurre tanto desde posiciones conservadoras como desde posiciones progresistas al pretender “funcionalizar” la escuela, con el implícito de que su rol solo puede ser comprendido en relación a algo externo que le ofrece un sentido (sea esto resolver un problema social, formar

13 Vale la pena señalar que no entendemos lo “común” como sinónimo de homogéneo, como un espacio aplanado o cerrado, sino que su construcción es siempre la permanente elaboración política de un conflicto. Lo común es el espacio que permite la articulación, un espacio abierto en tanto su definición cambia tanto como la delimitación del universo al que se dirige (Frigerio y Diker, 2012). Cabría dejar abierta la pregunta acerca de cuánto la emergencia de nuevos actores tiene capacidad para alterar la lógica “homogeneizante” y cuánto lo hacen otros procesos que, como venimos diciendo, se ligan al consumo, a los procesos de globalización, etc.

para el trabajo, producir ciudadanos, ser una extensión de la familia o desarrollar talentos).

En un intento por responder a la pregunta sobre qué es lo escolar, estos autores plantean una filiación anterior a la del mundo moderno, recuperando el sentido griego del término *schole*, traducido al latín como *ocio*. La palabra “escuela” remite fundamentalmente al tiempo (libre) y al espacio (público) dedicado al estudio. Cito fragmentos del libro:

La escuela da a la gente la oportunidad (temporalmente, por poco tiempo) de dejar atrás su pasado y su entorno familiar para convertirse en un estudiante, como los demás [...] lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños [...] puedan dejarse de lado (Simons y Masschelein, 2014, p. 32).

Y, también: “La forma específica [...] presenta, como mínimo, la posibilidad de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan (Simons y Masschelein, 2014, p. 34). Entonces,

Es esta **suspensión** y esta producción de tiempo libre la que liga lo escolar con la igualdad del comienzo [...] La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce **tiempo libre**, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal (Simons y Masschelein, 2014, p. 37; destacado propio).

Lejos de las demandas por una escuela “a medida” que le haga lugar a los saberes, experiencias y particularidades culturales –una demanda que, como dijimos, también debe leerse desde la lógica mercantil que viene ocupando el terreno de lo público–, los autores describen a la escuela como un espacio diferenciado que justamente por eso, permite poner a disposición el mundo. Es esa “suspensión”, esa puesta “entre paréntesis”, esa “distancia” necesaria con el entorno (familiar, social, religioso, etc.) la que permite ligar lo escolar con esa igualdad a verificar, con lo que ellos llaman la “materialización de la creencia utópica: cualquiera puede aprender cualquier cosa” (Simons y Masschelein, 2014, p. 21)¹⁴.

Suspender la vida cotidiana se vuelve entonces una condición para que la escuela pueda hacer un cierto tipo de trabajo ligado al estudio, que es también una condición de igualdad en la que los sujetos puedan ser simplemente estudiantes y no solamente hijos de, hermanos de otros, padres o madres... En este

14 Sin dudas está presente en este texto el legado de otro texto que circuló mucho en el campo pedagógico: *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière (2007).

sentido, la igualdad no es un lugar al cual arribar, sino “un punto de partida”. Y la escuela tiene el potencial para proporcionar a cada cual –independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural– **el tiempo y el espacio** para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Simons y Masschelein, 2014, p. 12).

Es justamente porque –como venimos sosteniendo– esta noción de la escuela como espacio “otro”, como lugar diferenciado, cayó en desuso que creemos necesario sostenerla. Ahora bien, ¿cómo puede la escuela realizar actos de suspensión? ¿En qué condiciones y bajo que operaciones? ¿De qué modo una experiencia educativa puede producir espacios de discontinuidad en la vida de muchas/os que creen que su “suerte está echada”? ¿De qué manera políticas de inclusión pueden sostener la premisa de la suspensión del contexto para poner sobre la mesa saberes que permitan a los estudiantes “expandir el propio mundo”? Si consideramos, como dijimos al inicio, que las escuelas son espacios porosos, abiertos y permeables, suspender exige distintas operaciones y no siempre ellas separan a la escuela del afuera; tampoco significa que bajo esa operación de “suspensión” la escuela deje de estar atravesada por los tiempos.

Trabajando durante la pandemia con un grupo de profesores de la provincia de Buenos Aires, conocí una experiencia que nos sirvió para considerar los argumentos de estos autores desde las particularidades de nuestro contexto: el Bachillerato Popular Mocha Celis. Se trata de una escuela secundaria, pública y gratuita que surge en el año 2011, justamente para dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educativo de la comunidad trans. La escuela ofrece un plan de estudios de tres años y depende de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal¹⁵.

Discutíamos entonces con un grupo de profesores de pedagogía, leyendo a Simons y Masschelein. “¿Podría haber suspensión, desligamiento del contexto si lo que define la condición de estudiante es *lo popular y lo trans*?” (Botaya, Lucero y Villafañe, 2020). Si estas características fueran exclusivas y excluyentes de esa forma de ser escuela probablemente *no sería una escuela* en los términos de Simons y Masschelein. Ahora bien, “¿podemos pensar la posibilidad de no interrumpir, aquello que se impone como condición de desigualdad, para luego interrumpirlo democratizando el tiempo? En territorios donde los/as sujetos son fuertemente marcados por el contexto ¿Será necesario considerarlo para luego dejarlo ‘en espera’ mientras el tiempo de estudio se hace presente?” (Botaya, Lucero y Villafañe, 2020, p. 2).

En una entrevista¹⁶, el director del Bachillerato cuenta:

15 Puede mirarse el documental *Mocha* (Francisco Quiñones Cuartas, Rayan Hindi, 2019) en el sitio <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/5695>.

16 Realizada en el marco del 50° aniversario del ISFDyT 49 “Alcides Villano”, Brandsen, Provincia de Buenos Aires.

al principio venían las parejas de las compañeras y nos amenazaban, porque a medida que crecía el proceso de empoderamiento, que sabían que tenían otra vinculación, que sabían que podían contar con la escuela, que podían cambiar su realidad, se iban alejando de aquello que las violentaba, que las sometía [...] Nos decían: “la quiero ahora acá abajo” y le decíamos: “no, no va a salir porque está estudiando” [...] O con las madres solteras, sus hijos y sus maridos no pudiendo soportar que tengan su propio espacio y se instalaban en el patio de la escuela y nos pedían por su mamá y las madres se ponían en alerta (Quiñones Cuartas, en Botaya, Lucero y Villafañe, 2020).

Simons y Masschelein ponen unos conceptos a trabajar y esa oferta produce unos efectos. Un primer efecto es en la lectura misma del problema: nos obligan a volver a pensar el vínculo de la escuela con su contexto. Y, por otro lado, ubican las categorías de igualdad y democracia no en la tradición liberal en la que se constituyeron los sistemas educativos modernos sino desde una perspectiva que revisa la escuela “en sí misma” y en la que esos conceptos son puestos al servicio de una escuela “comunista”, aquella que reúne a los jóvenes en torno a bienes comunes, “lo que se pone sobre la mesa en la escuela de la igualdad es esencialmente para todos en general y para nadie en particular” (Simons y Masschelein, 2014, p. 110).

Se lee sin duda a lo largo del texto la filiación de los autores con el pensamiento de Jacques Rancière, y su idea de “comunismo”. Y en este sentido, como explica de manera muy bella Eduardo Rinesi,

El “comunismo” del que habla Rancière no es el nombre del punto de llegada de ningún proceso de disolución de las desigualdades entre las personas en un mundo injusto, sino el nombre de la constatación de una igualdad primera y radical, tan ostensible y clara que son necesarios todos los artificios, las instituciones y las ideologías de ese mundo injusto para lograr que su gritona evidencia no se nos imponga. Por cierto, esos artificios, instituciones e ideologías funcionan, y por eso esa evidencia de la igualdad de nuestras inteligencias, que debería ser un punto de partida de cualquier reflexión sobre, por ejemplo, la educación de nuestros jóvenes, se vuelve una hipótesis que es necesario sostener y defender a cada paso frente a las ideologías de la desigualdad y del desprecio. Que se presentan amparadas en maduras y sensatas descripciones sociológicas de los modos efectivos en los que funcionan las cosas en el mundo, pero esconden mal su condición de ideologías de la legitimación de las ventajas relativas de unos y de fuerte desconsideración hacia los otros (Rinesi, 2020, p. 68).

Claro que no se trata solamente de una apuesta retórica, sino de cómo las políticas educativas pueden concretar o no esas posiciones. Rinesi no es ingenuo y en esta tarea de volver operativa la igualdad sostiene la necesaria

combinación de esta declaración de la igualdad de los sujetos conjuntamente con políticas de inclusión dirigidas a los que reconoce como desiguales. Una pura retórica de la igualdad de derechos siempre resultará incompleta, pero ningún despliegue de unas políticas inclusivas puede sostenerse sin el reconocimiento de la igualdad primera de los sujetos.

A modo de cierre

Quisimos a lo largo de la exposición señalar que pensar los vínculos entre escuela e igualdad, exige reconocer ciertos hiatos. Hemos señalado primero que entre la formulación de las políticas y lo que ocurre en las instituciones hay un primer hiato que tiene que ver con los modos en que los actores se apropian e intervienen sobre las políticas. Y, en este sentido, las formas escolares no siempre adscriben a nociones de igualdad que se sostienen desde las políticas educativas, y otras veces avanzan generando eso que Rancière define como el “ruido” que tiene lugar antes de que algo pueda ser escuchado como discurso.

Por otro lado, trajimos la tensión entre lo que se postula en el marco de ciertas políticas educativas y los derroteros que siguen los discursos que reciben esas políticas (el discurso antiescolar y los modos en que se tramita la demanda de democratización), que no siempre son coincidentes.

Quizás haya que reconocer en este punto la precariedad de la misma noción de igualdad, reconocimiento que no implica desconocer la necesidad de políticas concretas, de leyes y programas que producen efectos de igualdad, que generan beneficios en sectores desfavorecidos, pero sí admitir que no los garantizan y que, por lo tanto, no podemos salir a “verificarlos” tan fácilmente.

La política es un discurso que lidia siempre con la imposibilidad de un cierre, con la no suficiencia, al mismo tiempo que insiste en su necesidad. El principio del conflicto y el principio del poder llama Rinesi a estas dimensiones que se juegan en la política. No hay política sin conflicto, pero tampoco sin un poder que logre, provisoriamente, sobre ese fondo inerradicable del conflicto, cierta unidad del cuerpo social. En ese doble juego creo que debemos pensar el vínculo escuela-igualdad. Un vínculo siempre precario, abierto, conflictivo; necesario e imposible y, por eso mismo, necesitado de defensa.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, Ana (2018). Respiración artificial. *Revista Bordes*. Disponible en <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>.
- Botaya, Margarita, Lucero, Cristian y Villafañe, Gisela (2020). Prólogo al libro *Defensa de la escuela de M. Simmons y J. Masschelein*” (mimeo).
- Cerletti, Alejandro (2013). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Praxis y Saber*, 4 (7), 17-33. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248391002.pdf>.
- Dussel, Inés (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, Jorge (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, Inés y Soutwell, Myriam (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la educación*, V (1), 25-31.
- Fernández Liria, Carlos, García Fernández, Olga y Fernández, Enrique (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Frigerio, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: del Estante.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2013). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del Estante.
- Gluz, Nora (2018). Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 27-55). Río Negro: Publifadecs.
- Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del Estante.
- López, María Pía (2020). *Clase y política*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montesinos, Paula (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación.
- Noguera, Carlos y Parra, Gustavo (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes* (43), 69-78.
- Puiggrós, Adriana (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: Clacso-Unipe.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Rinesi, Eduardo (2020). *Universidad y democracia*. Buenos Aires: Clacso.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (28-38).
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rastros de lo público y lo común. Apertura, opacidad y disputas en torno a la escuela¹

Cecilia Sánchez

*No hay palabra que esté a salvo,
ni relato que no arriesgue un mundo*

Vir Cano (2021)

Introducción

Este texto propone un breve recorrido conceptual por dos nociones clave en el campo pedagógico: lo común y lo público, buscando explicitar la diversidad de perspectivas que disputan su significación en el terreno educativo, entendido, a su vez, como espacio de configuración precaria de lo social. El objetivo del texto es evidenciar la contingencia y apertura de estos significantes, apartándose de perspectivas esencialistas que obturan su politización y, en consecuencia, refuerzan los sentidos cristalizados. En este marco, se busca evidenciar la potencia de esta precariedad discursiva, más que brindar definiciones superadoras de lo común y lo público.

En relación a lo común, y recuperando fundamentalmente la mirada de Laval y Dardot (2015), este trabajo discute algunas construcciones fuertemente arraigadas que dan contenido al término y evidencia las raíces esencialistas de estas tradiciones. En cuanto a lo público, se explicitan distintos criterios y contextos de discusión desde donde se fijan las fronteras entre lo público y lo privado, con la intención de señalar que no se trata de una distinción unívoca ni de esferas plenamente excluyentes. Luego, estas caracterizaciones son discutidas en relación a la escuela, ubicando posiciones sedimentadas y discursividades políticas que las tensionan en distintos contextos.

1 Este trabajo recoge avances de la tesis *Privatización conservadora de la educación. Disputas en torno a la escuela como espacio de lo público*, que se encuentra en proceso de producción en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE-Udelar). Aunque los errores u omisiones que en la lectura puedan identificar son de mi autoría, la lectura rigurosa y las sugerencias que aportó Natalia Fattore a una primera versión de este texto, me permitieron mejorarlo significativamente.

El trabajo propone retomar un conjunto de discusiones que se ubican en la base de las disputas por los sentidos de lo público de la educación. La defensa de la educación pública y de una escuela en la que emerja la trama de lo común lleva consigo la enorme tarea de no dar por sentadas esas significaciones, perforar los muros de lo dado y construir horizontes comunes y públicos cada vez más justos e igualitarios. Esa es la perspectiva y también el compromiso desde donde se escribe este trabajo.

En el recorrido propuesto se ubican dos momentos: en el primero, se ofrece un marco conceptual de lo público y lo común, indagando las formas que estas nociones toman en la escuela; en el segundo, se coloca el foco en las políticas educativas, en el entendido de que ellas producen y son expresiones de sentidos cristalizados. El texto se organiza en cuatro apartados. En el primero, se desarrollan distintos sentidos y tradiciones desde donde se aborda lo común y se llama la atención sobre cierta herencia esencialista; en el segundo, se recuperan varios criterios para distinguir lo público y lo privado, intentando evidenciar la porosidad de sus fronteras; en el tercero, se analizan sentidos de lo común y de lo público en relación con la escuela, recuperando miradas desde el campo pedagógico; y, finalmente, en el cuarto, nos detenemos en las formas que toman lo público y lo común en el campo de las políticas educativas en Uruguay.

Se trata de un recorrido conceptual y su perspectiva de análisis recupera miradas desde el análisis político del discurso (Laclau, 1993; Mouffe, 2007 y 2012), el posfundacionalismo (Marchart, 2009) y el diálogo que establece con Butler (2001), entre otras.

Sentidos de lo común

Proponemos comprender lo común en términos de disputa y posibilidad, nunca cerrada ni concluyente, de articulación de sentidos. Más que un punto de partida, se trata de una construcción política que carece de completud, un “punto que se desvanece”, en el sentido de que nunca se realiza plenamente y que nunca podrá ser aprehendido. Chantal Mouffe (1993) caracteriza lo común como un “imaginario social” indispensable para la vida colectiva, que no podrá prescindir de la exclusión, la desintegración y el antagonismo (Buenfil, 2021). Desde esta perspectiva, el exterior constitutivo es condición misma de la existencia de toda comunidad y “todas las formas de consenso están basadas por necesidad en actos de exclusión” (Mouffe, 1993, p. 122). En términos de Ernesto Laclau (1993) “toda identidad se constituye sobre la base de la exclusión de aquello que niega” (p. 50), por lo que no podemos concebir un “nosotros” sin un “ellos”, ni lo común como espacio sin conflictos ni divisiones, ni la democracia como proyecto de realización plena. La destrucción de

las jerarquías sociales existentes implicará la construcción de nuevas identidades colectivas de naturaleza relacional, basadas en la constitución de nuevas exclusiones y diferencias (Mouffe, 2007).

Lo común es entonces una configuración histórica, contingente y construida, carente de sentidos fundantes o inmanentes que lo constituyan de forma unívoca. Más que un corpus de bienes, saberes, prácticas o tradiciones del cual cabe apropiarse o democratizar, proponemos su corrimiento hacia la esfera de lo inapropiable. Las disputas en torno a lo común no serán entendidas como luchas por restringir o ampliar los márgenes de lo que puede ser apropiable, ni por la fijación de límites a la propiedad privada para ensanchar la propiedad pública, perspectivas que nos conducen tanto a la “naturalización”, como a la “estatización” de lo común, en el primer caso, colocando en la naturaleza de ciertos bienes su condición de inapropiables, en el segundo, ubicando en el Estado la posesión del monopolio de la voluntad común (Laval y Dardot, 2015).

Christian Laval y Pierre Dardot (2015) identifican y problematizan tres tradiciones que actúan de forma más o menos consciente en nuestras representaciones de lo común: las tradiciones teológica, jurídica y filosófica. La tradición de origen teológico entiende lo común en singular, como “bien común” que consigna tanto la finalidad suprema que orienta a las instituciones políticas y religiosas, como al principio de acción de quienes asumen la responsabilidad –o el control– sobre los sujetos. Esta perspectiva permite, por un lado, fundamentar postulados antidemocráticos, atribuyendo al Estado o a grupos de “sabios” o “expertos” la posibilidad de definir en qué consiste ese bien común² y, por otro, contribuye a la sustitución de la utilidad común por la utilidad pública, entendiendo por público lo concerniente al Estado. Esta dimensión fundamental en la historia política de lo común en occidente, despliega procesos de “espiritualización” y de “estatización”, donde iglesia y Estado se disputaron, con consecuencias hasta el día de hoy patentes, su monopolio, hasta ponerse de acuerdo “sobre un reparto de papeles” (Laval y Dardot, 2015, p. 39).

En la tradición jurídica, lo común implica la prolongación de cierto discurso económico sobre la clasificación de los bienes, reservando la categoría “bienes comunes” a un conjunto particular de “cosas”. Esta perspectiva constituye una “reificación” de lo común, en la medida en que atribuye a ciertos

2 Mouffe (2012) entiende la democracia moderna como articulación de dos tradiciones distintas: la tradición liberal, anclada en la ley, los derechos humanos y la libertad individual, y, la tradición democrática, cuyas ideas principales son la igualdad, la identidad entre gobernantes y gobernados y la soberanía popular. Sin embargo, identifica un “déficit democrático” en las democracias actuales, fuertemente consagradas a la defensa de los derechos y el orden constitucional en detrimento de la soberanía popular, juzgada como obsoleta. Salvando las distancias entre ambas perspectivas, es interesante la herencia de esta tradición teológica-política en términos de empobrecimiento de la soberanía popular.

objetos cualidades que impedirían su apropiación y, por tanto, deberían quedar disponibles para el uso común. Nos referimos a bienes que, como la atmósfera, el agua o el conocimiento, no deberían pertenecer a nadie en particular. La posición se afirma en una “ilusión naturalista” (Laval y Dardot, 2015), que pretende hallar en la naturaleza una norma que solo puede ser fundada jurídicamente. A su vez, la consagración por vía del derecho de este principio implica otros problemas, ya que la configuración de lo común en términos de patrimonio supone la existencia de un sujeto, su propietario. Atribuir al sujeto “humanidad” no resuelve las dificultades, ya que no es posible crear una personalidad jurídica de la humanidad, ni saldar las deudas esencialistas sustituyendo el lugar de las cualidades de los objetos por la identidad o esencia humanas. Por último, destacamos que se trata de un intento de “justificar la sustracción fuera de la esfera de la apropiación, con los deberes que la sustracción impone” (Laval y Dardot, 2015, p. 49).

En tercer lugar, se refieren a una tradición filosófica de lo común y recuperan dos sentidos: la identificación de lo común con lo universal –en tanto común a todos– y su “desvalorización epistemológica” que lo asocia al “sentido común” o a aquello propio del “hombre común”. El primer sentido nos vuelve a colocar ante el dilema del esencialismo e incorpora los peligros de construir arquetipos o formas de vida “propias” de lo humano. El segundo, está fuertemente anclado en la filosofía moderna y específicamente remite a la distinción cartesiana entre “buen sentido” y “sentido común”. Universalización y desvalorización –dimensiones emparentadas y de larga data en la filosofía occidental– pueden pensarse en relación a la escuela y a los criterios para elegir cuáles son los saberes que se ponen en circulación³.

La filósofa Marina Garcés (2013) propone pensar lo común en términos de riqueza no apropiable: “la idea de mundo común es la certeza injustificable que interrumpe esta lógica [lo apropiable], que sabotea todo nuevo intento de privatización de la existencia” (p. 147). Nos detenemos en la noción de “privatización de la existencia”, porque se articula y enriquece la reflexión sobre las formas de privatización en las que nos interesa indagar en relación a la escuela. La privatización de la existencia no empieza con su posesión sino en su conversión en algo potencialmente apropiable, aunque ese derecho de propiedad apele a un “todos” (Garcés, 2013). Análogamente, proponemos pensar la privatización de la existencia de la escuela, tanto a través de formas explícitas de intervención de lógicas mercantiles como en las disputas por su definición, transformándola en espacio potencialmente apropiable.

3 En este sentido, la *justicia curricular* (Connell, 1997) propone revisar los diseños curriculares desde la noción de justicia, entendiendo que los currículos son injustos cuando la cultura de sectores específicos de la sociedad se coloca como la legítima o universal.

Sentidos de lo público

Del mismo modo que analizar lo común requiere de la distinción de múltiples significaciones que atraviesan su configuración, pensar lo público y, específicamente, las relaciones entre lo público y lo privado nos sumerge en un terreno de disputa y porosidad. En este apartado, buscamos evidenciar que la distinción entre público y privado, lejos de remitir a dos universos diferenciados o relaciones de sentido unívoco, es una compleja trama de tensiones y oposiciones.

Nora Rabotnikof (2002) ubica tres criterios o sentidos tradicionales desde los que se ha trazado la distinción público-privado, que se articulan y transforman en el devenir histórico. El primer criterio para establecer la distinción es la referencia al colectivo o a la dimensión individual: lo público se asocia a lo que es de interés a todos, en oposición a lo privado, entendido como aquello que refiere al interés o la utilidad individual. En algunas definiciones, lo público aparece como lo que concierne o pertenece a la totalidad del pueblo y, en consecuencia, asociado a la autoridad colectiva o al Estado. En este sentido de lo público se cristaliza la “estatización de lo común” (Laval y Dardot, 2015).

El segundo criterio establece la distinción en términos de visibilidad u ocultamiento. Lo público alude a la noción ilustrada de publicidad y designa lo que es visible, manifiesto u ostensible y “se despliega a la luz del día” o a la vista de todos, en oposición a lo privado entendido como “aquello que se sustrae a la mirada” (Rabotnikof, 2002, p. 5), lo oculto o confidencial. Este sentido implica una connotación espacial: la visibilidad y el ocultamiento nos ubican en un espacio interior y otro exterior. El pasaje de lo público a lo privado implica un tránsito de lo exterior a lo protegido, del foro o la plaza al amurallado de las situaciones que no se pueden exhibir o corresponde mantener en secreto.

Por último, el tercer criterio de diferenciación entre lo público y lo privado es el de la apertura y la clausura. En este caso, “público” denomina lo accesible y abierto a todos, las calles, las plazas, los espacios públicos; en oposición a lo privado, que designa lo que se sustrae a la disposición de los otros, lo apartado del acceso común. Este último criterio puede entenderse como una derivación de los dos anteriores en tanto aparece un elemento de posesión o disposición común característico del primer sentido y, al mismo tiempo, para que algo sea público en tanto abierto, debe ser manifiesto, no oculto (Mintegiuga, 2009).

Estos sentidos se interrelacionan, pero no se implican mutuamente de forma necesaria. Ni lo público, en tanto propio de todos, fue siempre tratado públicamente, ni lo privado, asimilado a lo individual, estuvo invariablemente oculto a la mirada de los otros. Rabotnikof ejemplifica esa no concordancia de los criterios en la defensa del carácter secreto del sufragio:

La práctica del sufragio secreto (no público) podía, según algunos, reforzar la posibilidad de una decisión “privada”, es decir separada o indiferente del interés colectivo. Para otros, por el contrario, el carácter no público (secreto) era precisamente lo que permitía que el votante se despojara de presiones “privadas” (relaciones de poder, de trabajo, etc.) y de ese modo, que la acción de sufragar pudiera cumplir su función “pública”. Por otra parte, cabría recordar que antes de la instauración del sufragio universal, el carácter público de los procesos electorales (que apuntaban a la autoridad común y, en tanto procesos, eran visibles y se desarrollaban a la luz del día) no coincidía con una pública accesibilidad. Ni lo público en el primer sentido fue siempre tratado públicamente ni lo privado (individual) estuvo oculto de la misma manera a la mirada de los otros (2002, p. 5).

Además de estos tres criterios, Rabotnikof identifica cuatro contextos de discusión o campos problemáticos en los que se usa de manera diversa la distinción público-privado, entendidos como distintas “versiones” de esta dicotomía.

En el primer contexto, la distinción público-privado ha sido entendida como oposición entre la esfera del Estado y la del mercado. Se trata de un contexto clave en los debates por el alcance del sector público, la reforma del Estado y las privatizaciones, en los cuales el foco está dirigido a las fronteras posibles y deseables de cada uno de los componentes del par. Desde esta primera perspectiva, lo público se asocia a la administración y al gobierno, y lo privado a las lógicas mercantiles, centradas en la propiedad y el interés particular. El adjetivo “público” hace referencia a un “beneficio colectivo indivisible” en el que “la visibilidad es irrelevante, y la accesibilidad se da por sentada” (Rabotnikof, 2002, p. 7), mientras que lo privado es identificado con la propiedad y el interés particular.

En un segundo contexto de debate, lo público se asocia a una “esfera de lo público”, diferenciada tanto de las esferas estatal y del mercado, como del ámbito privado. Desde esta mirada, el ámbito público es definido en términos de ciudadanía y participación en las decisiones colectivas y se asocia con lo político pero desanudado de lo estatal. Lo público parece reunir los tres sentidos que le son asociados: generalidad o bien común, aparición y accesibilidad. El ámbito privado es entendido como dominación o, en un sentido moderno, con el mercado, la familia, la intimidad y la libertad de conciencia (Rabotnikof, 2002, p. 8).

La tercera postura supone una distinción entre “vida pública” y “vida privada”. Esta perspectiva se basa en la emergencia paralela de estructuras formalizadas e impersonales (como el Estado o la empresa) y un ámbito privado (del amor romántico y la familia) como rasgos característicos de la modernidad. En este contexto, prima el criterio de visibilidad de lo público, de “aparición y exposición a la mirada de los otros” (Rabotnikof, 2002, p. 8) y

cobran relevancia los espacios públicos urbanos, como espacios visibles y accesibles de sociabilidad.

La última perspectiva que propone Rabotnikof se articula en torno a las críticas que la teoría feminista ha realizado a la delimitación entre las esferas pública y privada y su corolario de diferenciación entre un mundo doméstico y privado de las mujeres y un mundo público y político de los hombres (Jelin, 2016). Primero, esta crítica se dirigió a la “formulación liberal” de la distinción entre lo público y lo privado y a evidenciar las “operaciones ideológicas” que implica: la invisibilización del carácter cultural de la vida íntima, la naturalización de las relaciones patriarcales en la vida familiar y sexual –que aparecen como datos naturales e inmutables– la participación desigual de hombres y mujeres en una y otra esfera y la pérdida de la protección legal y del escrutinio público que supone la defensa del concepto de “privacidad” (Rabotnikof, 2002). Esta crítica evidencia el carácter negociable de la frontera entre las normas de la vida pública y los valores de la vida privada, acercando a la esfera de la intimidad los principios de igualdad y justicia, otrora reservados a la vida pública (Jelin, 2016). La consigna “lo personal es político” busca evidenciar las relaciones de poder en el seno de la familia y la vida privada; aunque también fue interpretada en términos de identidad entre lo personal y lo político, de forma que nada de lo personal queda por fuera de las definiciones –o manipulaciones– de la política (Rabotnikof, 2002).

El desarrollo conceptual propuesto hasta aquí buscó dar cuenta, de forma sucinta, de la complejidad de dos términos relevantes en el campo pedagógico. Sobre lo común, la intención fue ubicar el significante en relación a múltiples capas de significación que lo articulan, evidenciando la opacidad del término y sus diversas articulaciones. Situar este significante en una trama de contingencia y disputa abre la posibilidad de producir nuevos sentidos, de recuperar su potencia política y de tejer “lo inapropiable”. En cambio, ubicar a la escuela como espacio de construcción de lo común, desde un “discurso totalizante” (Laclau, 1993) que simula incluirnos a todos y se muestra alejado de la disputa política, desdibuja las relaciones de poder que lo constituyen y refuerza los sentidos parcialmente fijados. Del mismo modo, traer a escena múltiples formas de entender la relación entre lo público y lo privado procuró evidenciar la porosidad de sus límites y el terreno de disputa en el que se articula esa –siempre precaria– fijación de fronteras. Con ambas operaciones, no se busca rechazar el uso de estos significantes sino ubicarlos en un campo de disputa de sentidos.

La escuela, lo público y lo común

Ernesto Treviño (2021), en diálogo con la perspectiva de Marchart, sostiene la negatividad constitutiva de todo proyecto educativo en la medida en que, a excepción de aquellas concepciones que pretendan deliberadamente construirse como ideales ahistóricos y abstractos de lo educativo, toda propuesta educativa comienza por la construcción de una falta que debe ser coregida y toma la forma de crítica o demanda.

En este sentido, e incorporando también al análisis la mirada de Rancière, sostiene que el desacuerdo es constitutivo de toda idea de educación. Ninguna sociedad es capaz de resolver plenamente el conjunto de demandas, “siempre hay un resto que queda por fuera del sistema de representación pública y que puede o no volver como un reclamo” (Treviño, 2021, p. 38). El desacuerdo, como la insatisfacción e interrupción en el reparto de la distribución de las partes en el orden social, puede entenderse como la forma de construcción de nuevos órdenes de participación político-educativa (Treviño, 2021). La vida en las instituciones educativas está atravesada por múltiples conflictos y negociaciones que pueden dar cuenta de este punto: discusiones en torno a los contenidos, a los modos de transitar por las instituciones o la participación de las familias en la organización escolar expresan disputas por quiénes son reconocidos como actores con posibilidad de hablar, en relación a qué asuntos y en qué circunstancias.

Esta perspectiva permite revisitar la noción de “crisis de la educación” desde la negatividad constitutiva de lo escolar, entendido como campo conflictivo. En este sentido, Antonio Romano (2015) ha evidenciado la constante histórica que implica en nuestro país la idea de “crisis de la educación” y propone indagar acerca de los sentidos que tiene la crisis en cada época, lo que implica ubicar esta “crisis” en un campo de disputas hegemónicas, históricamente situadas, que permita deconstruir las sedimentaciones pero, también, reconocer nuevas narrativas que se sustentan en esas construcciones fijadas de la crisis y la significan en nuevos marcos.

Proponemos una perspectiva en la que la escuela, como parte del espacio de lo público, se configure también como trama de disputa de sentidos y esfera de fijaciones parciales –y siempre fallidas– de configuración de fundamentos (Marchart, 2009). La contingencia –dimensión constitutiva de lo educativo– impide la fijación de sentidos últimos, pero no la carencia absoluta de fundamentos. Oliver Marchart recupera la noción de *fundamentos contingentes* de Judith Butler, buscando debilitar el estatus ontológico del fundamento sin suprimirlo por completo. El posfundacionalismo butleriano no propone la ausencia nihilista de todo fundamento sino el abandono de los compromisos metafísicos de sostener un fundamento último, convirtiéndolo en espacio de disputa permanente de lo político (Nijensohn, 2018). En términos de Butler,

cualquier concepto totalizador de lo universal suprimirá en vez de autorizar los reclamos no previstos ni previsibles que serán hechos bajo el signo de lo “universal”. En este sentido, no estoy acabando con la categoría, sino tratando de aliviar a la categoría de su peso fundamentalista para convertirla en un sitio de disputa política permanente (Butler, 2001, p. 18).

Desde esta perspectiva, pensar la escuela como espacio de lo público y, específicamente, los sentidos que históricamente se han configurado en el espacio escolar en torno a lo público y lo común, puede analizarse en términos de enfrentamiento entre diversos fundamentos, de manera que “los fundamentos contingentes se manifestarían como el *locus* de una insistente disputa y resignificación *agónica*” (Nijensohn, 2018, p. 60; cursivas en el original).

Identificar una dimensión de desacuerdo y disputa entre fundamentos contingentes como característica de lo escolar no anula la existencia de fijaciones que, aunque parciales, se han cristalizado y actúan como ordenadores de lo escolar. Para analizar estas cristalizaciones, y la contingencia solapada que las constituye, incluimos en el análisis las nociones de “sedimentación” y “reactivación” que Laclau (1993) recupera de Husserl.

Desde la perspectiva de Laclau (1993), el momento de la sedimentación de una construcción hegemónica implica el borramiento de las “huellas de la contingencia originaria” y el desvanecimiento de las alternativas posibles –u opciones antagónicas desechadas– sobre las que esa construcción se constituyó, en el terreno de “infinitas diferencias” que configura lo social. El sentido que resulta privilegiado logra disociarse de sus orígenes y ubicarse como una objetividad o una “mera presencia” que invisibiliza las relaciones de poder que lo posibilitaron (Laclau, 1993, p. 51). La reactivación implica devolver el carácter histórico a esa construcción, recuperar sus orígenes; no para volver a esa situación originaria, lo cual sería imposible ya que en la nueva situación las alternativas serán diferentes, sino para redescubrir su contingencia a través de la “emergencia de nuevos antagonismos” (p. 51).

En este texto proponemos subrayar el carácter contingente y en disputa de lo público y lo común en educación, para ello, intentamos recuperar algunos anudamientos conceptuales y cristalizaciones que han llenado de sentido a los significantes en cuestión. No se trata de un recorrido exhaustivo por el abanico de significaciones que han articulado lo público y lo común, ni de abarcar los distintos contextos históricos en que se configuran estas construcciones discursivas. La intención es, desde algunos sentidos tomados a modo de ejemplo y presentados de forma fragmentaria y no lineal, mostrar la opacidad y apertura de conceptos fundamentales en las luchas por el derecho a la educación.

Gabriela Diker (2008) ha señalado que el establecimiento de lo común y la pretensión de universalidad de la escuela se encuentran íntimamente ligadas, lo cual emparentamos con una de las tradiciones recuperadas por Laval y Dardot, en la que se establece una relación entre lo común y lo universal.

Diker, recuperando la perspectiva filosófica de Badiou, señala la operación tautológica en la que reposa esta asociación: “dado que lo que la escuela transmite es ‘lo común’, se dirige a todos y, porque se dirige a todos, eso que la escuela transmite es ‘lo común’” (Diker, 2008, p. 154). Sin embargo, la declaración de universalidad de la escuela no puede obviar el hecho de que esa totalidad representa siempre un recorte y no una totalidad completa, ni carente de exterioridad, ni que –aunque en ocasiones se postule en términos totalizantes– el valor atribuido a ese recorte cultural “común” es siempre un momento precario que, en todo caso, vale para esa totalidad incompleta y cambiante a la que se dirige.

Olvidar la contingencia última de los fundamentos de ese recorte suprimirá la posibilidad de incluir, en nombre de la universalidad, a quienes aún no son parte de ese horizonte de inclusión y quedaron ubicados por fuera del *todos*. En este sentido, Butler sostiene que “el término ‘universalidad’ tendría que quedar permanentemente abierto, permanentemente disputado, permanentemente contingente, para no dar por cerrados reclamos futuros de inclusión por adelantado” (Butler, 2001, p. 18). En esta misma línea, lejos de proponer que la escuela abandone su pretensión de universalidad, entendemos que “necesita encontrar la manera de cuestionar los fundamentos que se ve obligada a establecer” (Butler, 2001, p. 18). Como mencionamos anteriormente, lo común en la escuela es siempre la configuración de un orden temporal y precario de prácticas contingentes, que implica la exclusión de otras posibilidades negadas (Mouffe, 2007).

Diker (2008) identifica cuatro estrategias que se sostienen desde la escuela y el campo pedagógico para definir lo que es común. En una primera articulación –que remite a la Didáctica Magna comeniana– lo común es diluido, en la medida en que la escuela se presenta como una totalidad completa y cerrada que dirige *todo a todos*: “es un universal lo que ocupa el lugar de común” (Diker, 2008, p. 158). En un segundo sentido, ligado al proceso de consolidación de los estados nacionales y a la masificación de los sistemas escolares, lo común es entendido como un “efecto” construido por la escuela, encomendada a la producción de “nuevos sujetos” capaces de integrar las exigencias de la ciudadanía y de participar en la producción capitalista. En tercer lugar, se proclama la “neutralidad de lo común” cuando se pretende legitimar el recorte cultural que se pone en circulación en la escuela apelando a la supuesta neutralidad de sus fuentes, como el conocimiento científico, por ejemplo, o recurriendo a categorías universales ubicadas por encima de todo interés particular. Por último, se sostiene la inexistencia de lo común cuando se construyen movimientos de preservación de los particularismos, por encima de toda pretensión de universalidad.

Estos sentidos de lo común, sobreimpresos y en tensión, se configuran y reconfiguran también en relación con las formas en que lo público se ha construido en la escuela. Afirmar que la escuela es un espacio de lo público

no supone emitir un enunciado de sentido unívoco. Como intentamos evidenciar en el apartado anterior, las relaciones entre lo público y lo privado suponen fronteras contingentes y porosas. Por eso, a continuación, proponemos dirigir la mirada hacia ese debate, intentando recuperar algunas de las formas que ha tomado lo público en la escuela e hilándolas con estos sentidos de lo común traídos a escena. Partimos del anudamiento de lo público de la escuela a lo estatal, porque ha sido la construcción más visible y más disputada en el campo educativo.

Una primera articulación sedimentada de lo público es su equivalencia con lo estatal. Según Analía Minteguiaga (2009) esta significación se ha dado en al menos dos sentidos. Por un lado, lo público se anudó con lo estatal en un “sentido estricto”, en la medida en que fue el Estado quien direccionó y aprovisionó la educación formal; por otro, se vinculó a lo estatal en un “sentido amplio”, ya que el problema de la educación pública estuvo directamente relacionado con la formación de los estados nacionales (Minteguiaga, 2009)⁴.

Los sistemas educativos rioplatenses se consolidaron con la tarea de construir a un “sujeto nacional homogéneo e integrado” (Dussel, 2004b, p. 4), una subjetividad social acorde con el proyecto nacional que se plasma en el intento de borramiento de toda diferencia y un combate explícito a las formas que no se ajustaran al modelo de sujeto que la república requería: el ciudadano. El tratamiento de la diversidad, tanto de maestros como alumnos que llegaban a la escuela, implicó procesos de homogeneización y uniformización (Dussel, 2004a). Ese sujeto republicano será *formado* en una escuela que entenderá que la igualdad social se edifica a imagen y semejanza de la igualdad educativa y que esta última se construye uniformizando las prácticas educativas y los contenidos escolares.

En esta articulación, lo común se constituye como un efecto de la experiencia escolar compartida y, más allá de lo que se hace o se enseña en la escuela, importa que sea una experiencia homogénea para todos los sujetos (Diker, 2008). En términos de Flavia Terigi (2008), desde esa impronta homogeneizante y civilizatoria de los sistemas educativos, se articula una de las formas que ha tomado lo común en la escuela, ligada al acceso a cierto recorte cultural construido de forma vertical y sin participación de los sujetos. Que todos pudieran acceder a la escuela significó concretamente que pudieran acceder a la *misma* escuela, expandiendo el formato de aula graduada (Terigi, 2008). Esta

4 Adriana Puiggrós (1990), ha denominado sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE) al modelo educativo dominante en el continente entre los años 1880 y 1980. Las principales características del SIPCE son: hegemonía del Estado y subsidiariedad al sector privado; laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado; es escolarizado; es verticalizado; es centralizado; es burocratizado; es oligárquico-liberal; es no participativo; ritualizado; autoritario y discriminador de los sectores populares (hecho que expresa a través de mecanismos como la expulsión, la repetición, la no admisión y marginación de los sectores subordinados de la sociedad).

configuración hegemónica de lo común se enlaza históricamente con la cristalización de lo público como lo estatal, en la medida en que el Estado será el garante de que la construcción de lo común se lleve a cabo.

El formato escolar hegemónico se organiza en dos dimensiones: el aula graduada y la separación familia y escuela (Terigi, 2008), lo cual supone la invención de un espacio exclusivo en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, configurando límites entre un espacio “adentro”, en el que opera cierta fantasía de homogeneidad y previsibilidad, y un “afuera” otro y amenazante. Las fronteras, tanto materiales como simbólicas, de los edificios escolares, constituyen un rasgo característico de la escuela moderna y complejizan la comprensión de los sentidos de lo público.

Desde el primer sentido recuperado de Rabotnikof, lo público se asimila a lo estatal tanto por el lugar del Estado en el despliegue y conducción de los sistemas educativos en el continente como en su vocación de formar ciudadanos, como marca igualadora que se forja por encima de las particularidades de quienes ingresan a la escuela⁵. La escuela es pública por ser accesible a todos, por ser abierta y gratuita. Las luchas contra el avance de los procesos de privatización de la educación pública, y las reivindicaciones por la ampliación de la red de escuelas y la cobertura en todos los territorios se anclan en general en esta perspectiva de lo público.

Si tomamos el tercer criterio para distinguir lo público y lo privado, podemos definir a la escuela como pública al relacionarla al movimiento de apertura que define lo público en términos de accesibilidad, como espacio abierto, en oposición a los espacios de acceso restringido. De forma concreta, este sentido de lo público puede ser tensionado por la existencia de la educación privada, a la que el acceso es limitado a una porción de la población con posibilidades de afrontar sus costos. Incluso cuando prevalece la noción de educación como capital del sujeto por sobre el derecho social a la educación o el énfasis en la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011), esta significación de lo público de la educación pública se tensiona desde el mercado. Interesa, además, analizar las formas que adopta lo común cuando prevalecen esas miradas individualistas de la educación. ¿Se renuncia a construirlo? ¿Se articula como suma de individualidades? ¿Se empalma con intereses mercantiles?

Sin embargo, no solo desde la lógica mercantil se tensiona lo público escolar en términos de accesibilidad. Desde la perspectiva de Inés Dussel

5 Esa “marca igualadora” que se postula como común, en tanto identidad universal generada a partir del tránsito por una experiencia social homogénea produce lo que Diker (2008) señala como el “reverso” de lo común, e implica una serie de efectos diferenciadores de los estudiantes en base sus trayectorias y desempeño individual. En términos de la autora, “lo común (traducido como homogéneo) opera como condición para el funcionamiento meritocrático de la escuela, es decir, para introducir criterios de diferenciación de alumnos y trayectorias escolares en base a su desempeño individual, preservando intacta la proclama de igualdad educativa” (Diker, 2008, p. 150).

(2004a), la exclusión es el reverso de la construcción de la identidad escolar, ya que agrupar la multiplicidad de sujetos que ingresan al sistema educativo supone necesariamente algún tipo de exclusión, por lo que esa accesibilidad a la escuela siempre está en cuestión:

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular [...] Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aun ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad (Dussel, 2004a, p. 308).

La mirada de Dussel permite evidenciar la interacción conflictiva entre lo público y lo privado y la complejidad de establecer sentidos mutuamente excluyentes entre estas esferas. Esta tensión se refuerza si introducimos el segundo sentido propuesto por Rabotnikof en la distinción entre lo público y lo privado: visibilidad y ocultamiento. La educación pública escolarizada, en tanto tecnología moderna, ha construido una idea de escuela pública “entre muros”, configurando cierta sustracción o separación –de lo familiar, de lo popular, de otras esferas de la vida social– como condición de acceso y construcción de lo común. En la escuela como dispositivo de encierro, parece primar la lógica del ocultamiento más que la visibilidad.

Al mismo tiempo, es posible afirmar el carácter ficcional de esos muros, especialmente en sociedades fuertemente atravesadas por las tecnologías, en las que las redes atraviesan las paredes, tomando la expresión de Paula Sibilia (2012). Además de tecnologías y dispositivos que proponen subjetividades distintas, este atravesamiento es central en algunas manifestaciones conservadoras contemporáneas, que se articulan en torno a denuncias “desde adentro” del aula y, también, del ingreso de lo que otrora parecía quedar por fuera de la escuela⁶. En la contemporaneidad, en un contexto donde todo es visible, la estrategia del poder es la hipervisibilidad y no el ocultamiento. Opera la lógica de la transparencia sobre la del secreto.

6 Dos ejemplos recientes permiten evidenciar este punto. En abril de 2021, una docente del Instituto de Profesores Artigas fue denunciada por presunta “violación de la laicidad”, ya que circuló públicamente un registro fotográfico en el que, dando clases en su domicilio (en un contexto de virtualidad de los cursos por motivo de la pandemia de Covid-19), se visualiza de fondo la bandera de un partido político. En mayo del mismo año, circuló la noticia del despido de dos docentes de enseñanza primaria de instituciones educativas privadas por contenidos que publicaron en sus redes sociales. Para acceder a las noticias en prensa: <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Diputado-denuncio-que-profesora-del-IPA-dio-una-clase-virtual-con-la-bandera-del-FA-atras-uc784043>; <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/docentes-lupa-despiden-maestras-subir-contenidos-impropios-redes.html>.

También, la pandemia de Covid-19 trae nuevas interrogantes en relación a las fronteras entre lo público y lo privado. La virtualización obligada de los cursos, la visibilidad que adquirieron prácticas educativas que en general quedan reservadas al aula y el papel activo que se exigió a las familias para el sostenimiento de las actividades escolares –que colocó a los hogares en el centro de la cuestión educativa– trae a escena viejas y nuevas tensiones entre la esfera pública y la privada y muestra lo difuso de sus límites.

En un escenario de retirada de la educación a los hogares, cobraron mayor visibilidad planteos de grupos conservadores en relación al lugar de la familia y la incidencia de sus propios valores éticos y religiosos en la educación de sus hijos⁷. Dentro de ellos existe un espectro amplio de miradas y diversos niveles de incidencia pero, en general, entienden que la escuela vulnera sus convicciones imponiendo un conjunto de valores particulares como si se tratara de universales, o violando el principio de “neutralidad” que debería regirla. Además de recordar la precariedad constitutiva de toda articulación hegemónica, el planteamiento de esta disputa entre lo particular y lo universal –que no es novedosa, pero incorpora nuevas modalidades– podría estar evidenciando procesos de reactivación de lo común y articulaciones que procuran tomar parte en ese reparto de lo común.

Rastros de lo público y lo común en las políticas educativas en Uruguay

Las significaciones fundantes de lo público fueron tensionadas a lo largo de todo el siglo XX, especialmente desde la iglesia y de agentes educativos privados, que fueron erosionando el papel del Estado como principal agente educativo. Estos actores reclaman la *libertad de enseñanza* y la recuperación del derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos (Minteguiaga, 2009). A través de un análisis histórico del caso uruguayo, Eduardo Sánchez (2021) identifica una *matriz ideológica privatizadora de la educación* y ubica uno de sus mojones históricos en la defensa de la *libertad de enseñanza* por parte de la iglesia católica, reivindicación que desplaza el reclamo de exclusividad en su rol de enseñante, en un contexto de secularización. Las disputas entre sectores liberales progresistas y católicos conservadores de fines del siglo XIX e inicios del XX, se expresan, por un lado, en la consagración de la laicidad en la Constitución de 1917 –en la que también se establece la separación entre iglesia y Estado– y, por otro, en el reconocimiento de la libertad de enseñanza en la Constitución de 1934, en la que además se afirman

7 La transformación del escenario político en Uruguay también potenció la emergencia de estas discursividades que no son novedosas pero cambian su incidencia en la escena pública.

exoneraciones fiscales a instituciones de enseñanza privada que persisten hasta la actualidad.

Estas posiciones han cobrado fuerza en distintos momentos y son parte de la disputa hegemónica por fijar sentidos en relación a lo educativo. Sin embargo, es en la década de 1990 que identificamos un proceso de reactivación de lo público que pondrá en cuestión la centralidad del Estado en la educación pública y será una de las vías de acceso a nuevas articulaciones discursivas en las que se robustecen significaciones antiestatistas (Mintegiaga, 2009).

En nuestro país, y a excepción de lo ocurrido en otros países del continente, la reforma educativa de la década de 1990 tuvo un “sesgo heterodoxo”, en la medida en que se trató de un proceso financiado desde el Estado, aunque incluyó la creación de organismos externos a la educación con fondos de organismos internacionales que “operaron como un *bypass* de la institución ANEP” (Bordoli, 2019, p. 106). La reforma tuvo un fuerte componente tecnocrático y afectó el carácter universalista de la educación, por el “marcado sesgo compensatorio e incluyendo nuevas herramientas para la gestión del sistema” (Bentancur, 2008, p. 302).

Claudia Danani (2008) señala un desplazamiento conceptual en las políticas de protección social característico del período de reformas de ajuste neoliberal de los años 1990: la búsqueda de la igualdad da paso a la noción de equidad. Esta alteración evidencia un proceso en el que la responsabilidad por la protección se transfiere del Estado a los individuos o grupos primarios e implica una transformación radical en los modos de entender la protección. La discusión en el plano de los valores –que caracteriza a la igualdad– da paso a una perspectiva instrumental sobre los recursos o procedimientos para alcanzar la equidad; la mirada sobre la totalidad de la sociedad es reemplazada por la atención en ciertos grupos que, según se entiende, requieren procesos de discriminación o focalización para acceder a un “piso” mínimo; y, por último, el ideal de una sociedad igualitaria, en la que las discusiones en torno al poder y la distribución de la riqueza son claves, es sustituido por el de una sociedad en la que todos tengan lo básico para vivir, centrando el debate en la pobreza y la exclusión (Danani, 2008).

El corrimiento hacia la equidad y sus consecuencias en la concepción de los sujetos a los que se dirigen las políticas educativas en las llamadas reformas educativas de los años 90 es un aspecto ampliamente abordado desde la crítica pedagógica. Pablo Martinis (2006) subraya que, en ese contexto, la educación es ubicada como parte de las políticas sociales, lo cual implicó, además de la pérdida de la especificidad de lo educativo, la asunción de un rol de asistencia y compensación de las carencias sociales a través de un conjunto de acciones diferenciales compensatorias. En este movimiento, el diseño de políticas educativas universales será sustituido por el modelo de focalización, lo que suele denunciarse como un proceso de debilitamiento de lo común y del lugar de la escuela como espacio de lo público, a través del “abandono de

un esquema de intervención común para atender el problema de la diversidad cultural” (Cabrera, 2009, p. 152).

Es interesante reflexionar sobre cómo las propuestas de focalización y el llamado a contemplar la “diversidad” tensiona una configuración hegemónica de lo común –anudada a la homogeneidad– e instala, a su vez, nuevas discusiones tanto en el terreno de las políticas educativas como en el pedagógico. Desde la perspectiva Silvia Serra (2007), la demanda pedagógica de “atención a la diversidad” y las críticas que se formulan a la autoridad docente, cuya contracara es la falta de atención a quienes aprenden –a su subjetividad, sus intereses y sus saberes previos– se anudan, en el campo de las políticas educativas, al trabajo en contextos de pobreza, construyendo una equivalencia entre pobreza y diversidad y generando prácticas escolares específicas para la educación de los pobres. Además, es posible preguntarse qué significa, en esta trama discursiva, *atender a la diversidad*. ¿La diversidad con respecto a qué sujeto, qué contexto, qué forma de habitar la escuela? La presencia de sujetos *otros* que reclaman su derecho a ser parte de la experiencia escolar produce un doble juego de inclusión y exclusión: al mismo tiempo que va horadando la idea de lo común como la producción de un efecto universal y único, que produce la escuela en los sujetos que por ella transitan, refuerza la *norma* a la que esa *diversidad* no se ajusta. A pesar del reconocimiento de que la escuela debe generar estrategias diversas para alcanzar un derecho común, la diferencia está ubicada en el sujeto o en sectores específicos de la población.

En relación al lugar de lo público, Serra (2007) señala que las instituciones educativas también se ven atravesadas por la desconfianza hacia las instituciones públicas y del Estado en general, lo que produce un espacio discursivo para dirigir la gestión privada hacia lo público. El peso que adquiere el significant *calidad* en este contexto, asociado tanto a la necesidad de transformar la gestión educativa –de la mano del control ciudadano hacia el Estado– como a la responsabilidad de los docentes por los resultados insuficientes que arroja el sistema puede resultar ilustrativo de este punto. El saber técnico cobró un lugar dominante en el discurso educativo, lo que permitió alimentar una mirada de descrédito de la política logrando escindir discursivamente esas esferas y reduciendo los problemas educativos a circunstancias endógenas, que los instalan en un campo técnico y de gestión (Minteguiga, 2009) a la vez que los disocian de las consecuencias de las políticas neoliberales que se venían implementando en la región. La crítica a la burocratización del sistema educativo y la implicación de la sociedad civil también serán vías de acceso argumental a la lógica del mercado y la privatización.

En este contexto, la ligazón entre lo público y lo estatal es tensionada, habilitando el ingreso de nuevos espacios para lo público, los cuales serán mayormente capturados por discursos de mercado en la gestión y en el discurso pedagógico, con efectos latentes hasta la actualidad. Al mismo tiempo, con el desplazamiento de la centralidad del Estado en la construcción de lo

común –entendido en términos universalistas y homogeneizantes– emergen perspectivas de focalización y descentralización que tensan, por un lado, lo que identificamos como “estatización de lo común”, produciendo efectos de fragmentación en el sistema educativo y, por otro, habilitado el campo para nuevas disputas en torno a lo común, instalando la pregunta por los que se ubican por fuera del *todos*.

Si bien, como observó Martinis (2006), en la base de esas acciones de *discriminación positiva* desplegadas en los años 90 se halla la asunción de la desigualdad como punto de partida pedagógico y la *carencia cultural* se torna causa y consecuencia de los resultados educativos insuficientes, Terigi (2008) observa que en este contexto emerge un hallazgo pedagógico fundamental: el reconocimiento de que “para que todos aprendan lo mismo se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa” (Terigi, 2008, p. 212). Este aprendizaje ubicó a la crítica pedagógica en un “nudo argumental”: por un lado, reconoce que no todos los sujetos aprenden de la misma forma y, por tanto, la homogeneidad es una forma de desigualdad; pero, por otro, se traduce como desigual toda propuesta de diversificación.

Este nudo argumental es heredado por las políticas educativas de los gobiernos progresistas, que integrarán el significativo *inclusión educativa*, procurando resignificar el concepto de equidad fuertemente instalado en las décadas anteriores. En ese contexto, se producen un conjunto de políticas que se dirimen entre la focalización en función de los sujetos a los que la política está dirigida y la vocación universal. Esta tensión es identificada por Eloísa Bordoli (2019), que busca dar cuenta de construcciones híbridas, políticas focalizadas pero inscriptas en una pretensión universalista, como el Programa Maestros Comunitarios. Stefanía Conde (2021) ha mostrado que las políticas de inclusión se instalaron en una trama discursiva compleja que expresa tensiones y construcciones diversas, en algunas ocasiones dando continuidad a los sentidos producidos en la reforma de 1990 y, en otras, buscando trascender esa discursividad pedagógica y haciendo énfasis en el derecho a la educación en el marco del mandato de universalización.

En este mismo sentido, podemos decir que, durante los gobiernos progresistas, junto con una ampliación del derecho de la educación y un esfuerzo de transformación de los modos de concebir las políticas educativas, se agudizaron diversos procesos de privatización de la educación pública, que en la coyuntura política actual se ven ampliamente potenciados. Martinis (2020) se refiere a estos procesos como el pasaje de una privatización “latente” a una “impuesta”, analizando en profundidad la modalidad de “donaciones especiales” como mecanismo de financiación de proyectos educativos definidos como “públicos de gestión privada”.

En el año 2007 la legislación uruguaya habilitó una nueva forma de subsidio a instituciones educativas públicas y privadas basada en la habilitación de exoneraciones impositivas a empresas que realizaran donaciones

a instituciones vinculadas a temáticas de infancia, educación y salud. Como observa Martinis (2020), durante los primeros años de implementación de esta modalidad, el monto mayoritario de donaciones se destinó a instituciones educativas públicas, sin embargo, esta tendencia se modificó notoriamente a partir del año 2012. Dentro de esas instituciones privadas, el grupo que pasará a recibir la mayor cantidad de donaciones está integrado por un “nuevo tipo de instituciones educativas” que se autodefinen como “públicas de gestión privada”, las cuales se financian exclusivamente por donaciones y no cobran matrícula a sus estudiantes (Martinis, 2020, p. 8).

En estas instituciones, el significante *público* se articula como equivalente a *gratuito* (Martinis, 2020), movimiento que desliga lo público de la educación de su relación con el Estado y lo anuda a la accesibilidad, garantizada en este caso por el mundo empresarial. La operación discursiva implica una disputa por el lugar de garante del acceso a la educación, en la que lo privado sustituye lo estatal e, incluso, emerge como condición de posibilidad de lo público, en la medida en que garantiza el derecho o, más estrictamente, una oportunidad educativa a los sujetos. En el mismo movimiento que produce lo público, lo restringe, devuelve a lo social su sentido más débil; lo banaliza. Limpia todo lastre de participación en la vida pública y en los asuntos comunes, debilita todo sentido democrático⁸.

Esta posición es reforzada en la discursividad que producen estas instituciones: “su estrategia se basó en mostrar, a partir de su inserción en zonas de alta vulnerabilidad, que sus proyectos educativos eran capaces de lograr resultados educativos netamente superiores a los obtenidos por la educación pública” (Martinis, 2020, p. 8). Así, lo privado no solo dota de sentido a lo público sino que ofrece una alternativa que se presenta exitosa, en contraposición a los insuficientes logros que obtiene el sistema educativo en contextos de pobreza.

Retomando el planteo de Treviño (2021), podemos decir que las instituciones educativas “gratuitas de gestión privada” disputan un espacio discursivo de negatividad que se condensa en la idea de “crisis de la educación”. Estas instituciones se instalan allí donde el sistema educativo público aparece de forma débil, material y simbólicamente. El Liceo Impulso se instaló en un

8 Myriam Feldfeber (2003) señala que la resignificación del concepto de lo público que se plasmó en las reformas de los años 1990 en Argentina reduce la distinción entre educación pública y educación privada a un problema de gestión. La noción se amplía y, bajo el supuesto de que toda educación es pública, se establecen modalidades de gestión estatal y modalidades de gestión privada. “Esta distinción no es solo un problema semántico, sino que significa el reconocimiento del sector privado a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo” (pp. 117-118). Este análisis puede darnos pistas para comprender la disputa por el significante *público* en la modalidad “público-privada” que venimos desarrollando y explicar en parte la legitimidad de la que parecen gozar estas instituciones para manejar fondos públicos (a los que acceden por vía de la renuncia fiscal). Estos fondos son dirigidos directamente a las instituciones, por lo que el Estado, además de renunciar a esa recaudación, renuncia a intervenir en su distribución.

territorio caracterizado por la escasa presencia de centros educativos públicos de Enseñanza Media, donde los resultados educativos se han construido como “alarmantes” y traducidos como “evidencia empírica” de la crisis de la educación, entendida como sinónimo de crisis de la educación pública.

A partir del análisis de los sentidos pedagógicos y los modos de entender al sujeto de la educación en la propuesta educativa de los liceos gratuitos de gestión privada, Marcelo Alfonzo (2021) despliega la categoría “sujeto de oportunidad”, buscando dar cuenta de la construcción de un discurso en torno al “privilegio” que se articula sobre los jóvenes que asisten a estos centros, porque son parte de un reducido grupo que logra ingresar –a diferencia de la mayor parte de los estudiantes que se lo propone– y porque, a diferencia de otras instituciones de la zona, acceden a una gran cantidad de recursos educativos y esto los deja “sin excusas” para no aprender (Alfonzo, 2021, p. 127). Interesa, además, plantear algunas preguntas sobre los efectos de estas iniciativas en la construcción de lo común. ¿Cómo se construye lo común desde el debilitamiento de lo público? ¿Cómo se afecta la participación en lo público desde una propuesta educativa posicionada desde un espacio de privilegio y no desde el derecho? Responder a estas interrogantes es un ejercicio complejo, pero la impronta individualizante y meritocrática que caracteriza estas propuestas, y las conocidas discursividades del emprendedurismo y de la imaginación pedagógica empobrecida que produce y reproduce el tamiz del capital humano como único horizonte de posibilidad en educación son pistas para ensayar caminos de comprensión posibles.

El escenario político actual, signado por la finalización de un período de gobiernos progresistas en Uruguay, ha implicado el recrudescimiento de procesos de privatización educativa que se instalaron de modo “latente” en décadas anteriores (Verger, Moschetti, Fontdevila, 2017) y por un ajuste de los marcos normativos de la educación a una perspectiva privatizadora y gerencialista, que tampoco es novedosa pero encuentra mayores escenarios de despliegue. Las modificaciones que establece la *Ley de Urgente Consideración (LUC)* (Uruguay, 2020) al sistema educativo ilustran los procesos de ajuste referidos⁹: la supresión de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y su sustitución por Direcciones Generales unipersonales¹⁰; el fortalecimiento del Ministerio de Educación y Cultura en detrimento de la autonomía de la ANEP; el énfasis en la gestión y el liderazgo como solución a los problemas educativos; la habilitación de pago de compensaciones por cumplimiento de metas; el perfil gerencial de la figura del director; el debilitamiento de los espacios de participación (Conde, Falkin, Sánchez, 2022).

9 Para un análisis exhaustivo de la política educativa actual remitimos al trabajo *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*, realizado por Stefania Conde, Camila Falkin y Gabriela Rodríguez (2020).

10 Supresión que implicó la eliminación de los representantes electos por los docentes.

Otro aspecto que se vislumbra en la construcción de las políticas educativas actuales es el desplazamiento del derecho a la educación hacia el derecho al aprendizaje y la emergencia de una discursividad orientada a la centralidad de los intereses del estudiante (ANEP, 2020 y 2022), miradas que, si bien no son del todo novedosas, plantean nuevos relatos. Como mencionamos más arriba, el reconocimiento en el campo pedagógico de los procesos de exclusión, que supone la negación de los rasgos identitarios y culturales de los estudiantes y la producción de un horizonte común asimilado a lo homogéneo, fue movilizado, en el campo de las políticas educativas, hacia la fundamentación de “políticas educativas compensatorias sin ninguna medida estructural de distribución del ingreso” (Serra, 2007, p. 128), quitando de la escena la preocupación por la igualdad. Colocar el foco en el derecho a aprender puede desdibujar el lugar del Estado en la responsabilidad de hacer efectivo ese derecho, ya que lo que era colocado en una relación –la educativa– se desplaza al terreno del individuo, con efectos en la construcción de lo común (Conde y Sánchez, 2022).

La impronta individualizante y la intención de construir una educación a la medida de sus “usuarios”, como horizontes planteados desde la política pública, nos coloca ante nuevas formas de “individualización de lo social”. Feldfeber (2003), recuperando la perspectiva de Fraser y buscando comprender los efectos de las reformas de los años 1990, define este proceso como “el despliegue de un discurso de privatización mediante el cual temas que habían logrado instalarse en la esfera pública empiezan a ser considerados nuevamente como cuestiones de responsabilidad doméstica o privadas” (p. 115). Aunque se detiene en el trastocamiento de la frontera entre lo público y lo privado desde lógicas de mercado, en las que las dimensiones de elección los sujetos se traducen en opciones de consumo, también es posible pensarlas como espacios de apertura para posiciones conservadoras, que históricamente han tensionado los límites entre ambas esferas.

Por tanto, para cerrar, nos interesa destacar un último sentido en la disputa por lo público en educación, ligada a sectores del espectro conservador. En la actualidad, identificamos un conjunto de intervenciones conservadoras que pueden ser leídas como intentos de intervenir en la fijación de los límites entre lo público y lo privado, entendiéndolo por privado la esfera familiar y de la intimidad. En el proyecto de ley “Educación sexual en las instituciones educativas”¹¹ que llegó al Parlamento en 2019 y se reflató en el 2020 –en un contexto de pandemia y de cambio en el escenario político– se propone

11 Se trata de un proyecto de ley, promovido por el movimiento conservador Red de Padres Responsables, que cobra visibilidad en Uruguay por su fuerte oposición a las distintas propuestas de educación sexual integral, presentado por los diputados Rodrigo Goñi (Partido Nacional), Valentina Rapela (Partido Colorado) y Daniel Peña (Partido de la Gente). El recorrido del proyecto puede consultarse a través de: https://parlamento.gub.uy/documentos/leyes/ficha-asunto/143046/ficha_completa (Uruguay, Parlamento, 2019).

la reglamentación de la educación sexual a través de la intervención de los padres en la selección de contenidos y los docentes que desarrollarán las propuestas educativas en materia de educación sexual, habilitando incluso que representantes elegidos por las familias sean quienes impartan esos contenidos, recibiendo los haberes correspondiente desde ANEP. En este proyecto, el “derecho a la intimidad” aparece como uno de los fundamentos de la enseñanza. En la exposición de motivos del proyecto se destaca que:

Esta participación de los padres o tutores no es solo conveniente sino indispensable cuando se trata de valores relativos a la sexualidad. La formación ética en este campo atañe a la intimidad de la persona, y el cuidado de esa intimidad, integridad e inocencia del niño está especialmente bajo el cuidado de los padres. [...] Por eso, excluir las convicciones de los padres para transmitir, en este ámbito de intimidad, una determinada ética, que responde siempre a una concepción antropológica y filosófica, no solo es un grave atentado a los derechos humanos fundamentales, sino que significa romper el pacto social familia-escuela (Uruguay, Parlamento, 2019).

La tutela de la intimidad de los niños –arrastrada a un terreno de apropiabilidad– es constituida como “derecho” de los padres y como parte de la fijación de un límite a la intervención pública. En esta disputa por la intimidad identificamos una construcción discursiva que amplía el mundo de lo privado, a partir de subsumir a la esfera de lo íntimo un espacio que desde lo educativo se colocó en lo público. A partir de lo que se identifica como un derecho de la familia, estas discursividades buscan erosionar la relación pedagógica y procuran restringir sus marcos de acción. La educación sexual integral, así como un conjunto de temáticas que se han instalado en lo público en los últimos años, son discursivamente anudadas a lo privado y, por tanto, desestimadas como parte de lo escolar.

Más allá de los recorridos parlamentarios y de la efectiva aprobación de este proyecto de ley, importa subrayar el intento de construir sentidos de lo posible en educación y de generar efectos en este espacio social, que trascienden ampliamente los marcos normativos. Si la intimidad es el blindaje que construyen algunas perspectivas conservadoras para privatizar la existencia, ampliar el horizonte de lo público puede ser parte de la producción de repertorios de disputa.

Consideraciones finales

Este texto buscó interrelacionar lo común y lo público y ubicarlos en un marco de contingencia y disputas por la fijación de sentidos, con la intención de comprender también a la escuela como “resultado precario y provisorio” (Dussel, 2018) del ensamblaje, el enfrentamiento y las pugnas entre posiciones y relaciones heterogéneas que pretenden estructurar el campo educativo. A través de un recorrido no lineal ni exhaustivo, quisimos insistir en las preguntas por lo común y en la escuela como un espacio en el que permanentemente se ensaya su construcción. Lo común como proyecto siempre inconcluso, como construcción que evidencia sus fallas, que se desestabiliza, se amplía y se restringe, tan imposible como necesario, en términos de Mouffe (1993).

Partimos de postular que lo público no está dado e intentamos comprender, a través de distintos fragmentos discursivos, los múltiples intentos de capturarlo; sus hibridaciones con lo privado, sus trastocamientos desde el mercado, sus disputas desde lo íntimo, sus porosidades y sus fijaciones. Ubicamos una configuración hegemónica en lo público de la educación pública como lo estatal y quisimos evidenciar algunos sentidos que han ido horadando esa construcción. En relación a lo común, nos centramos en su anudamiento a la idea de universalidad como construcción que operó de forma dominante desde los inicios del sistema educativo pero que ha sido tensionada desde el campo pedagógico y político. A partir del despliegue de políticas focalizadas, la escuela pública “redefine su dimensión de universalidad asociada a la idea de derecho para todos los ciudadanos” (Feldfeber, 2003, p. 109). En este sentido, las reformas educativas de los años 90 ocuparon un lugar importante en el análisis, porque desde el campo pedagógico suele ubicarse allí un escenario de reactivación de lo público con efectos aún presentes. Por último, intentamos dejar esbozadas algunas tensiones que emergen a la luz de las políticas educativas actuales en Uruguay.

Para cerrar, quisiéramos dejar planteado que lo público de la escuela es también la posibilidad de ubicar a los sujetos que por ella circulan en el terreno de lo público, oficiando de puente hacia otros modos posibles de habitar el mundo y de relacionarnos con los otros y lo otro (Armella, 2018). La educación, entendida como una forma de intervención crítica desde la que implicarse en un mundo común (Garcés, 2013), supone la presencia continua de la preocupación por los procesos de participación y definición de lo que allí sucede, que es una pregunta siempre abierta por la construcción de lo común.

Las expresiones de las disputas actuales sobre lo público en educación, la centralidad de las ideas de crisis o de gestión e incluso los modos de concebir las relaciones entre familia y escuela emergen como parte del paisaje educativo, construyendo narraciones que totalizan la discusión y nos colocan en el pantano de la pérdida de todos los otros modos posibles. Desafiar lo

aprendido, resistir el magnetismo de lo dado e inventar nuevas arquitecturas de lo posible es, como dice Vir Cano (2021), un modo de arriesgar el mundo, pero también, de proyectar y crear mundos nuevos.

Referencias bibliográficas

- Alfonzo, Marcelo (2021). Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada, una pedagogía de sostén. En Martinis, Pablo (coord.). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (pp. 123-140). Montevideo: FHCE.
- Armella, Julieta (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22 (2), 147-159.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2022). *Marco Curricular Nacional*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/destacada-2y3/anep-presenta-documento-preliminar-y-en-construccion-marco-curricular-nacional>.
- Bentancur, Nicolás (2008). *Las reformas educativas de los años 90 en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda cultural*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bordoli, Eloísa (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Montevideo: FHCE.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) (2021). *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*. Buenos Aires: Clacso.
- Butler, Judith (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo”. *La Ventana*, (13), 7-41.
- Cabrera, Claudia (2009). Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los 90 en Argentina (reseñas). Íconos: Revista de Ciencias Sociales. *Ciudadanías y sexualidades en América Latina*, (35), 150-152.
- Cano, Vir (2021). *Borrador para un diccionario del desacato*. Buenos Aires: Madreselva.
- Conde, Stefanía (2021). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacios en blanco*, 1 (31), 147-163. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126011/html/>.

- Conde, Stefanía y Sánchez, Cecilia (2022). No tan “preliminar”: consideraciones sobre el documento Marco Curricular nacional, *La Diaria*, Posturas. 25 de abril de 2022. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/4/no-tan-preliminar-consideraciones-sobre-el-documento-marco-curricular-nacional/>.
- Conde, Stefanía, Falkin, Camila y Rodríguez Bissio, Gabriela (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo: Fenapes. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1hjA-Y_fIMkb9JUXjIEyBgzkBxG0e68Anns6lRMQ2JFA/edit.
- Conde, Stefanía, Falkin, Camila y Sánchez, Cecilia (2022). Expresiones de la reforma en educación media: desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa. En Martinis, Pablo (coord.). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 39-62). Montevideo: Sujetos.
- Connell, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Danani, Claudia (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 4 (1), 39-48. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93844104>.
- Diker, Gabriela (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Buenos Aires: del Estante.
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, Inés (2004a) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Dussel, Inés (2004b) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en Argentina hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Flacso, sede Argentina. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.
- Dussel, Inés (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, Jorge (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feldfeber, Myriam (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En Feldfeber, Myriam (comp.). *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 107-127). Buenos Aires: Noveduc.
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Jelin, Elizabeth (2016). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: FCE.
- Martinis, Pablo (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (eds.) *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: del Estante.
- Martinis, Pablo (2020). Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. *Fineduca*, 10 (17) Disponible en https://www.researchgate.net/publication/346098499_Disputas_sobre_el_sentido_de_la_educacion_publica_el_financiamiento_de_la_educacion_publica_de_gestion_privada_en_Uruguay.
- Minteguiaga, Analía (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los 90 en Argentina*. México: Flacso.
- Mouffe, Chantal (1993). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Mouffe, Chantal (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Nijensohn, Malena (2018). De las perspectivas provisionarias de Friedrich Nietzsche a los fundamentos contingentes de Judith Butler. *Mora* (24), 53-62.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rabotnikof, Nora (2002). Público-privado. En Baca Olamendi, L., Cisneros, I. y otros (comps.). *El léxico de la política* (pp. 3-13). México: Flacso-CONACYT-FCE-Fundación Heinrich Boll.
- Romano, Antonio (2015). Pensar la “crisis” de la educación. *La Diaria*, 3 de noviembre de 2015. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/articulo/2015/11/pensar-la-crisis-de-la-educacion/>.
- Sánchez, Eduardo (2021). La *matriz* ideológica de la discursividad privatizadora en educación desde una perspectiva histórica. En Martinis, Pablo (coord.). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (pp. 33-55). Montevideo: FHCE.
- Serra, María Silvia (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 119-132). Buenos Aires: del Estante.
- Sibilia, Paula (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca.

- Terigi, Flavia (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: del Estante.
- Treviño, Ernesto (2021). Hacer común el desacuerdo. Reformas y protestas como superficies para explorar el rol de la insatisfacción en la configuración ontológica de la educación. En Buenfil, Rosa Nidia (coord.) *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos* (pp. 29-46). Buenos Aires: Clacso.
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración*, N° 19.889. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Uruguay, Parlamento (2019). *Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación*. Carpeta N° 3767 de 2019. Disponible en <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046/tramite>.
- Verger, Antoni, Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.

Sección II
Las políticas de inclusión educativa
en el ciclo progresista

Notas sobre las políticas de inclusión educativas en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización

Eloísa Bordoli

A modo de introducción

En marzo de 2020, con la asunción del nuevo gobierno nacional encabezado por Luis Lacalle Pou, se cierra el primer ciclo de gobiernos progresistas en el Uruguay. En los tres lustros del progresismo la educación y en especial la enseñanza pública tuvieron un desarrollo importante. En este trabajo, interesa ubicar algunos de los ejes que caracterizaron el período, especialmente los concernientes a las políticas de inclusión educativa desarrolladas a los efectos de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El objetivo es ofrecer algunos elementos analíticos en torno a la educación en el período progresista y, en particular, a las propuestas de inclusión diseñadas e implementadas a nivel de la educación básica. En esta línea, interesa plantear los avances acaecidos en relación al derecho a la educación, así como los frenos, contradicciones y las cuentas pendientes. No se realiza un trabajo exhaustivo, sino que se seleccionaron los elementos pertinentes con los objetivos generales del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”.

Desde una mirada pedagógica crítica que abreva en la educación como derecho humano fundamental se analizan diversos documentos del período a los efectos de identificar, describir e interpretar algunas claves generales del proceso de cambios del período en el terreno educativo. Este capítulo es un esfuerzo inacabado, parcial y provisorio que procura establecer una visión general. A pesar de lo señalado, valoramos que es un esfuerzo necesario en la actual coyuntura en tanto la disputa por los sentidos de la educación pública, los modos, los contenidos y los objetivos de la enseñanza, así como el lugar de los docentes y los colectivos que los representan se encuentran en el núcleo del debate en el terreno educativo. En el marco del clima antipolítico (Mouffe, 2009) que tiende a eliminar la dimensión antagónica constitutiva de lo social y la desvalorización de las identidades colectivas que caracterizan el presente nos invita a reinstalar el debate sobre el papel de la educación pública y del

Estado como asunto colectivo y no exclusivo de ciertos técnicos, especialistas y gobernantes.

En esta línea el capítulo se estructura en tres apartados. En el primero de estos, “El ciclo progresista: impulso y freno en los procesos de cambio”, se busca ofrecer algunos rasgos generales de los tres lustros que caracterizaron el progresismo en Uruguay en términos generales. En el segundo, “La educación en el ciclo progresista: prioridades y lineamientos” se hace foco en las direcciones estratégicas que se desarrollaron en el período en el terreno educativo. Finalmente, en el tercer apartado, “Entre la igualdad y la equidad: las políticas de inclusión educativa”, se profundiza en algunas de las políticas promovidas por estos gobiernos con el objetivo de acceder a mayores niveles de integración e inclusión. En el tercer apartado, también se ubican algunos debates conceptuales en torno al significante “inclusión educativa”. El artículo se cierra con un primer nivel de reflexión en torno a los avances, frenos y debes que se conjugaron en los períodos del progresismo en el ámbito de la educación básica pública.

El ciclo progresista: impulso y freno en los procesos de cambio¹

El primer ciclo progresista del siglo XXI, en Uruguay, se inicia el 1° de marzo de 2005 y se extiende hasta el 1° de marzo de 2020 bajo la conducción del Frente Amplio (FA). Este es definido como un “partido de coalición” (Lanzaro, 2000) en el que convergen un amplio arco de partidos tradicionales de la izquierda y sectores progresistas escindidos de los partidos tradicionales (Nacional y Colorado). Simultáneamente, el FA se configura como un movimiento de base con un importante número de figuras independientes provenientes de la cultura, de la academia y de los sectores sociales.

El FA gobernó tres períodos consecutivos y fue la primera vez que en el país asumió el gobierno la coalición de centro-izquierda². El doctor Tabaré Vázquez fue electo presidente en el primer y tercer período del ciclo, 2005-2009 y 2015-2019, respectivamente; en el segundo período asumió la presidencia José Mujica, 2010-2014. De modo particular, la primera presidencia se caracterizó por un *Zeitgeist* progresista y esperanzador no solo local sino regional (Moreira, 2005, p. 434). La llegada del FA en el gobierno significó un cambio de signo político en tanto el país había estado gobernado, históricamente, por los partidos tradicionales. Este cambio se efectúa en el marco de

1 Algunos de los elementos trabajados en este apartado fueron expuestos en un trabajo anterior de mi autoría (Bordoli, 2019).

2 Como plantea Vilas, los lugares del espectro político –izquierda, centro, derecha– son *metáforas relacionales*, en tanto cada uno de ellos depende del otro (Vilas, 2005, p. 97).

un “giro político del continente” caracterizado por la disputa de las propuestas de los progresismos con el discurso neoliberal asentado en la década del 90 y profundizado en la actual coyuntura. Los gobiernos progresistas adoptaron un acento gradualista o neopopulista (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008, pp. 7-8) según sus características y figuras políticas. En este escenario las dos presidencias del doctor Vázquez pueden identificarse como gobiernos progresistas y gradualistas, por la forma procesual de impulsar los cambios y el método sistémico de gestionarlos en tanto el gobierno de José Mujica tuvo ciertos rasgos populistas, aunque sin abandonar el carácter gradual de los cambios. Asimismo, los gobiernos del FA se aproximaron a un modelo más moderado y al “centro” que el programa fundacional de esa fuerza política. En este sentido, como indican Garcé y Yaffé (2005 y 2006), la “moderación ideológica y programática” que condujo a la “izquierda frentista al progresismo” tuvo dos puntos de inflexión: en 1994 con la creación del Encuentro Progresista y, posteriormente, en 2002, con la constitución de la Nueva Mayoría³.

En el ciclo progresista en Uruguay, al igual que en los otros gobiernos de la región de similares características, se produjeron transformaciones sociales en un sentido igualitarista (con carácter moderado) y no se produjo una reducción del Estado (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008). En esta línea se implementaron medidas redistributivas en lo salarial, programas de transferencia monetaria a los sectores más desprotegidos y se lograron avances en la legislación laboral. A su vez, se reinstalaron los Consejos de Salarios⁴. Como señala Notaro (2015), en 2005, el nuevo gobierno convoca a los empresarios y sindicatos a participar en la elaboración de un nuevo Sistema de Relaciones Laborales Regulado y Participativo, que supuso cambios en los tres componentes que configuran el perfil del sistema: los actores, los escenarios y el carácter de las relaciones entre los actores. En este nuevo sistema de relaciones:

Se consolidaron escenarios tripartitos, se fortalecieron los actores sociales y se redujo la desigualdad en las relaciones de poder. Se recuperaron los escenarios por grupo de actividad económica y se incorporaron a los Consejos de Salarios a los trabajadores del sector público, de las actividades rurales y del servicio doméstico. El gobierno fue el principal protagonista: con sus propuestas y su estilo negociador creó condiciones para el desarrollo de la

3 Como indica Yaffé (2005) el proceso de moderación ideológica y programática se vincula con la institucionalización partidaria, el corrimiento hacia el centro del espectro político, la construcción de una tradición política propia y la asimilación de la democracia política.

4 Estos habían sido suspendidos en el año 1992. Como indica Notaro: “A fines de 1992 el gobierno del Partido Nacional presidido por el Dr. Lacalle suspendió la convocatoria de los Consejos, en un contexto de alta inflación que alcanzó a 112,5% en 1990 y 102,0% en 1991, dejando la negociación salarial librada a los actores” (Notaro, 2015, p. 13). A nivel de la educación se reinstalan los Consejos de Salarios de la Enseñanza (ANEP-Codicen, 2006a).

actividad sindical, logró una mayor cooperación y aseguró una alta rentabilidad al capital (Notaro, 2015, p. 14).

También se impulsaron leyes que promovieron el avance en la nueva agenda de derechos como el matrimonio igualitario y la despenalización del aborto, entre otros.

Las políticas sociales en clave redistributiva y la educación desde una perspectiva integral y concebida como derecho humano fundamental se ubicaron dentro de las prioridades de estos gobiernos con el objetivo de acceder a mayores niveles de integración social y educativa en el conjunto de la sociedad fuertemente fragmentada por la crisis precedente. En este marco general, en el primer gobierno se crea el Ministerio de Desarrollo Social (Mides)⁵ e inicia la implementación de políticas sociales y educativas integrales y transversales. Una de las características centrales de estas políticas será el diseño y la implementación coordinada de las políticas sociales y educativas entre diversos organismos del Estado e inclusive organizaciones de la sociedad civil. Los programas socioeducativos o de inclusión educativa, así como los procesos de articulación de redes de trabajo en clave territorio fueron dos ejemplos de estas nuevas modalidades de implementación de las políticas.

El conjunto de estas políticas tuvo como eje la búsqueda de alternativas para revertir los efectos sociales producidos por las políticas neoliberales de las décadas anteriores y los efectos acaecidos por la crisis económico-financiera del año 2002. Esta crisis había llevado a “la desocupación a 17% y rebajó 23% los salarios, dejando en la pobreza a la tercera parte de la población” (Ibarra, 2016, p. 6).

La oposición al modelo neoliberal precedente y la reivindicación del lugar de la política como espacio de debate y construcción de líneas de intervención capaces de frenar la desigual competencia del libre mercado fueron dos ejes argumentales centrales, especialmente en los primeros dos gobiernos progresistas. En esta línea es importante señalar que en el plano simbólico la disputa por articular el sentido de *lo político* en el espacio societal no logró captar a las grandes mayorías. De igual manera no se percibió la importancia de las políticas en los procesos de distribución material y simbólica de los bienes y de las políticas en torno al reconocimiento en una clave de derechos. Excede los límites de este trabajo analizar las razones explicativas de estas limitaciones. No obstante, es posible señalar que las limitaciones, errores y tensiones acaecidos en el seno de los gobiernos del ciclo progresista deben inscribirse en un clima pospolítico global que niega el conflicto constitutivo de lo social y lo desplaza a un registro moral. En términos de la analista belga este clima tiende a borrar las identidades colectivas y la confrontación entre

5 De acuerdo a la Ley N° 17.866, el Mides posee la facultad de orientar y coordinar políticas sociales (alimentación, salud, vivienda) con políticas educativas.

intereses diferentes por un enfoque consensual que se basa en una “visión común antipolítica que se niega a reconocer la dimensión antagónica constitutiva de lo ‘político’” (Mouffe, 2009, p. 10).

En este sentido, el progresismo no avanzó, por limitaciones y errores propios, así como por la visión global antipolítica, en la construcción de una hegemonía cultural diferente al modelo neoliberal y, como señalan Laval y Dardot (2013), es la “razón-mundo” de la racionalidad neoliberal que promueve la expansión de la regla mercantil de la competencia en los diferentes órdenes de la sociedad y en los procesos de subjetivación de los sujetos que se logró imponer y prevalecer⁶.

A modo de ejemplo, en el terreno educativo pueden identificarse dos acontecimientos que ejemplifican las limitaciones y errores del período. Uno de estos refiere al artículo de la reforma tributaria del año 2007, realizada en el primer gobierno progresista, en el que se habilita a las empresas a acceder a exoneraciones fiscales importantes. Estas exoneraciones están condicionadas a que las empresas efectúen “donaciones especiales” a los efectos de apoyar financieramente a instituciones de enseñanza, investigación, salud y/o apoyo a la niñez. La exoneración fiscal implica que el Estado renuncia a ingresos impositivos de esas empresas; esta renuncia equivale al 81,25% del monto que se ha donado. A su vez, por este mecanismo, las empresas privadas pueden hacer donaciones a entidades educativas privadas, como ha sucedido con aquellos liceos que pretenden mostrarse como “modelos” como el colegio Impulso, Jubilar y Providencia; el primero de estos concentró aproximadamente la mitad de esas donaciones en el último período. De este modo se genera la posibilidad de que las empresas privadas direccionen recursos del presupuesto público y de esta forma incidan en las políticas educativas públicas. Como indican los investigadores Verger, Moschetti y Fontdevilla (2017) la exoneración fiscal realizada por parte del Estado a aquellas empresas que realicen donaciones especiales a entidades educativas y sociales implica, en la práctica, una “transferencia indirecta de recursos públicos al sector privado” (2017, p. 67).

El otro ejemplo que da cuenta de un error del progresismo en el campo educativo es la declaración de esencialidad de la educación decretada el 24 de agosto de 2015, acaecida en el tercer gobierno frenteamplista, con la intencionalidad de detener el conflicto gremial y sindical generado por el reclamo del 6% del PBI destinado a la educación. Este hecho no solo no frenó el conflicto, sino que lo incrementó y lo agudizó obligando al Poder Ejecutivo a no aplicar el decreto. En el primero de los ejemplos señalados se evidencia la tensión interna y los efectos globales de la “razón mundo” en un modelo nacional que procuró fortalecer la educación pública en clave de derecho humano

6 Para profundizar en los procesos de producción subjetiva afectados por las lógicas de mercado es interesante el artículo, recientemente publicado, de Sánchez, Rodríguez y López (2022).

fundamental y responsabilidad del Estado en la consagración de este derecho y que, simultáneamente, habilita vías que posibilitan la financiación de entidades educativas privadas por medio de la renuncia fiscal. El segundo ejemplo ilustra los efectos del clima pospolítico que el progresismo intentó combatir pero que por medio del decreto de esencialidad asume negando el conflicto y la lucha por las reivindicaciones.

A su vez, a nivel nacional y regional, los sectores conservadores y neoliberales disputaron, sistemáticamente, los graduales cambios que el progresismo impulsó en los tres lustros en los que gobernó. En el campo de la educación esta disputa se configuró en diferentes niveles, como ha sido ilustrado en un estudio reciente coordinado por Martinis (2022). En términos de Giordano (2014) la nueva derecha en América Latina se rearticuló en torno a “la necesidad de hacer frente (y vencer) a fuerzas políticas de izquierda y centroizquierda que con diversos matices y tendencias” (Giordano, 2014, p. 53) ejercieron el poder y demostraron que otras formas de gobiernos más igualitarios eran posibles. En este marco y con el apoyo de un blindaje mediático de los grandes medios de comunicación de masas y los informes elaborados por los principales *think tank* locales los sectores neoliberales y conservadores del país configuraron un relato en torno a la “crisis de la educación pública” (Conde, Falkin, Rodríguez Bissio, 2022). Esta noción de “crisis” o “emergencia” educativa se impuso en el espacio simbólico y, progresivamente, se configuró en un elemento del sentido común. La retórica sistemática de la derecha, oposición en el ciclo progresista, el blindaje mediático y los *think tank* locales desafiaron importantes logros operados en materia educativa, así como los avances, moderados, en los índices de egreso en educación media y en los resultados educativos. Sobre este relato crítico de la educación pública, la derecha avanzó en la necesidad de introducir cambios en la gobernanza del sistema educativo, en los diseños curriculares, así como en el cambio de estatuto y en la formación docente. A partir de la asunción del nuevo gobierno de la coalición de derecha, Multicolor⁷, el 1º de marzo del 2020 se inicia un nuevo período para la educación pública en el que se delinean y materializan, paulatinamente, una serie cambios de envergadura y que alteran la acumulación histórica que había configurado a la educación pública estatal en hegemónica, así como en un bien público y un derecho humano universal⁸.

7 Al igual que en otros países de la región, la nueva coalición de derecha, autodenominada Multicolor, articula un amplio espectro que ponen en relación a los partidos de la derecha tradicional (Colorado y Nacional), a sectores vinculados con los grupos militares (Cabildo Abierto) y a sectores del centro (Partido Independiente).

8 Ver Bordoli y Conde (2020); Martinis (coord., 2022).

La educación en el ciclo progresista: prioridades y lineamientos estratégicos

El ciclo progresista definió a la educación pública como una prioridad. Esto puede visualizarse, al menos, en cuatro ejes centrales. En primer lugar y como se señaló, se consagró a la educación pública en clave de derecho (y no de servicio ni mercancía), como una responsabilidad del Estado. A modo de ejemplo, es posible apreciar cómo esto se reflejó, entre otras cosas, en los diseños curriculares, en la expansión de la matrícula y el tiempo pedagógico, así como en el incremento presupuestal sostenido que se produjo en el ciclo en relación a salarios, inversión y gastos en materia educativa. Con respecto a esto último, en el año 2004, el gasto público en educación representaba el 2,5% del PBI y en 2019 se ubicó en el 5,1%⁹. En segundo lugar, se jerarquizó la profesión docente y el proceso de participación de estos, así como de sus colectivos (Asambleas Técnico Docentes y sindicatos de la educación nucleados en la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay-CSEU) en diversos ámbitos consultivos, de negociación y de gobierno de la educación. Con respecto a la profesionalización de la carrera docente, se habilitaron concursos para ascenso de grado en enseñanza primaria así como la formación en servicio y la promoción de realización de posgrados. Una tercera línea, más gradual y con ciertas dificultades en su operativización, fue el fortalecimiento del sistema educativo público tanto en clave intra ANEP como entre esta y los otros entes educativos autónomos, la Universidad de la República y, posteriormente, la Universidad Tecnológica. La cuarta línea de trabajo fue el diseño e implementación de políticas socioeducativas integrales que habilitaron la expansión y la diversificación educativa, especialmente a nivel del ciclo básico de enseñanza media, así como el desarrollo de nuevos diseños curriculares en todos los ciclos educativos. Especialmente, en primaria y formación en educación la elaboración de estos diseños curriculares fue procesada en un amplio marco de consulta y participación docente.

A estas grandes líneas se debe añadir el debate, la elaboración y posterior aprobación de una nueva *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008) y la implementación y el desarrollo del Plan Ceibal como política universal de inclusión digital. Con respecto al Plan Ceibal es pertinente señalar que este surge de forma contingente por iniciativa presidencial y posterior consulta a las autoridades de la ANEP. No obstante, y de modo paulatino, se configuró en una política relevante en el campo educativo, pionera de inclusión digital y tecnológica en el sistema educativo uruguayo. Este plan colaboró con el

9 En este sentido, cabe recordar que en 1985 el PBI destinado a la ANEP era 1,7% y en 2005 de 2,5% (ANEP-Codicen, 2010, p. 78).

desarrollo de las políticas de inclusión educativa como se reflejó, recientemente, en la pandemia. Ceibal fue definido como:

un plan de inclusión e igualdad de oportunidades (que se creó) con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender (Plan Ceibal, 2007¹⁰).

El Plan, iniciado en el año 2007, con el modelo “One Laptop Per Child” permitió que en el sistema educativo público los niños y adolescentes accedieran a una computadora o tablet de uso personal y tuvieran conexión a internet gratuita en sus centros educativos¹¹.

A continuación, profundizaremos en algunos de los aspectos señalados que adquieren relevancia para el trabajo de investigación que estamos desarrollando. Inicialmente, desarrollaremos la concepción de la educación en clave de derecho humana fundamental en tanto se configura en un hito significativo en un campo de disputa creciente, en cuyo marco se ubica a la educación como servicio para algunos o una valiosa mercancía disponible en el mercado para que las empresas (educativas) puedan lucrar. En una segunda sección, señalaremos los lineamientos estratégicos de las tres administraciones progresistas como forma de ejemplificar, con matices, los ejes indicados precedentemente. En una tercera sección introduciremos elementos referentes a las políticas y líneas de acción en materia curricular, especialmente las relacionadas con la búsqueda institucional para acceder a mayores niveles de integración e inclusión educativa. Esta sección tendrá un carácter introductorio para el tercer apartado del capítulo en el cual nos focalizaremos en las políticas de inclusión educativa. El eje referente a los procesos de participación docente no será abordado específicamente en este texto; no obstante, haremos referencia a ello de modo transversal en varios pasajes del trabajo.

10 “¿Qué es Ceibal?”, sitio web oficial. Disponible en <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>.

11 Además, el Plan Ceibal desarrolló diversas plataformas y diversos recursos educativos tecnológicos, así como espacios de formación o actualización docente para su incorporación en los distintos ámbitos de enseñanza del sistema. Esto se inscribe en la política que el Plan Ceibal en coordinación con las autoridades de los subsistemas educativos desarrollaron en torno a la formación y actualización de docentes en el uso de tecnologías digitales. Se puede consultar: <https://www.ceibal.edu.uy/es/rea>.

*La educación: derecho humano,
responsabilidad del Estado y “asunto” de todos*

En el primer período de gobierno del progresismo se elabora y aprueba una nueva ley de educación que sustituye a la denominada ley de emergencia negociada en el proceso de recuperación democrática. La ley de emergencia para la enseñanza, N° 15.739 (Uruguay, 1985), fue promulgada el 28 de marzo de 1985 y sustituyó a la ley N° 14.101 de enero de 1973 que había quitado las autonomías de la Enseñanza Primaria, Secundaria y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) al subordinarlas al Consejo Nacional de Educación (CONAE) tendiendo a legitimar los procesos autoritarios en el sistema educativo (Uruguay, 1973). El progresismo, en el año 2008, sanciona una nueva *Ley General de Educación*, N° 18.437 (Uruguay, 2008). Esta fue producto de un importante proceso de participación. En este sentido, cabe señalar que, en el año 2006, se desarrolló un Debate Educativo a nivel nacional que “tuvo como objetivo explícito la promoción de la más amplia discusión sobre educación, velando por su pluralidad y amplitud” (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 4). El debate se caracterizó por la realización de cientos de asambleas territoriales y sectoriales, así como la elaboración de numerosos insumos propositivos que fueron sintetizados por un equipo técnico dependiente de la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE)¹². El proceso de debate culminó con el Primer Congreso Nacional de Educación, “Julio Castro”, que se realizó en Montevideo entre los días 29 de noviembre y 3 de diciembre de 2006.

La necesidad de ampliar los niveles de participación y debates en torno a la educación se plantearon en diversos documentos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

A posteriori del debate se inicia el proceso de elaboración y discusión de una nueva *Ley General de Educación*. Esta ley consagra la educación como derecho humano fundamental e irrenunciable, como bien público y social. Simultáneamente establece que el Estado deberá garantizar y promover la educación integral a todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, y facilitar la continuidad educativa (Uruguay, 2008, p. 11). En la ley, también se ratifican los principios rectores de la educación pública uruguaya, laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad, al tiempo que se añaden los principios de participación, integralidad, autonomía y cogobierno para la educación pública. Estos principios han habilitado un desarrollo hegemónico de la educación pública estatal, con una clara diferenciación entre la enseñanza pública y privada. A su vez, los entes educativos se estructuraron en base a una autonomía técnica, administrativa, financiera y de gobierno con respecto al Ministerio de

12 En noviembre de 2006 la Comisión Organizadora del Debate Educativo publicó dos documentos en los que se sistematizaron los aportes de las 713 asambleas territoriales y los 400 aportes sectoriales efectuados en el proceso del debate. Los dos documentos se presentaron como insumos para los participantes del congreso.

Educación y Cultura (MEC) con la intencionalidad de salvaguardar a la enseñanza de vaivenes político-partidarios (como había planteado Petit Muñoz en 1969). La organización de los subsistemas educativos, primaria, media y técnico-profesional se caracterizó por conformar órganos colegiados de gobierno a los efectos de representar y articular las diferentes sensibilidades y corrientes de opinión en los diferentes períodos históricos.

Es pertinente señalar que la nueva ley avanza en tres líneas organizativas nuevas a nivel de la educación pública: la ampliación en los espacios de participación social a la interna de los subsistemas de educación y de su órgano rector; la descentralización territorial por medio de la creación de comisiones coordinadoras a nivel departamental; y la creación de estructuras de coordinación entre los diversos subsistemas públicos, como por ejemplo el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) que agrupa a la ANEP, la Universidad de la República (Udelar) y al MEC. La ley también avanza en viejos reclamos de los colectivos docentes al habilitar que estos tengan representantes electos en los ámbitos colegiados de gobierno de la educación.

Lineamientos estratégicos: hacia un sistema integrado y solidario

Los lineamientos estratégicos de los tres períodos progresistas, con énfasis diferenciales, han procurado fortalecer la educación pública en los diversos subsistemas que la conforman con una nítida concepción de sistema, integrado, solidario y con un proceso, progresivo de participación docente. Si bien esta concepción se configuró en una línea rectora no estuvo exenta de dificultades y disputas internas, ya sea por los matices internos en el marco del progresismo o por el discurso crítico de la oposición de ese período que de forma sistemática ubicaba a la educación pública en una narrativa crítica y acusaba a sus autoridades de ineficientes.

En este contexto, el primer presidente del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP del ciclo progresista, el Dr. Luis Yarzabal, indicó que los cambios que se impulsaron desde la ANEP se caracterizarían por su gradualismo, continuidad, transparencia y por la habilitación de espacios de participación docente. A estos los definió como un proceso de “transformación permanente” (Yarzabal, 2010). Este significativo, en ese momento de poscrisis, tenía la intencionalidad de tomar distancia de la lógica operada en la “reforma educativa” de los años 90. Actualmente, podemos añadir que la estrategia de “transformación permanente” del progresismo también adquiere un rasgo diferencial con la actual “transformación educativa” que impulsan las autoridades de la ANEP en relación a los contenidos en juego, así como a los mecanismos de consulta y participación docente y al modo de procesar estos cambios. En consonancia con los marcos generales de la política progresista,

los cambios en educación fueron graduales y, en términos generales, apuntaron a la participación, la negociación y la transparencia en los procesos.

Lo precedente se puede apreciar en diversos niveles. A modo de ejemplo en el proceso de elaboración del presupuesto se apuntó a una serie de criterios que buscaron: a) caracterizar el punto de partida, definir las prioridades y establecer los objetivos, así como los modos, tiempos y recursos; b) elaborar de forma participativa con los colectivos docentes estas prioridades; c) emplear un principio de realidad (reconocimiento de la finitud de los recursos); y d) lograr la transparencia en el proceso de diseño y ejecución (Guinovart, 2010, pp. 101-102).

Desde este marco, el primer gobierno progresista en educación se planteó como período de transición en el cual se apuntó a regularizar y transparentar el sistema educativo, considerando que para

garantizar que todos los educandos puedan alcanzar aprendizajes significativos para su desarrollo como ciudadanos, actores sociales y económicos, cabe concluir que el sistema educativo uruguayo se encuentra aún muy lejos de cumplir con uno de sus cometidos principales. Si a este objetivo le agregamos el de contribuir a la integración social, para el cual resulta imprescindible acortar significativamente las desigualdades en los logros educativos de los estudiantes de los distintos contextos socioculturales, la evaluación sobre el desempeño del sistema educativo uruguayo plantea conclusiones todavía más críticas (ANEP-Codicen, 2005, p. 8).

En consonancia con lo anterior, la ANEP se planteó cuatro metas para el primer quinquenio:

- contribuir al desarrollo humano desde una perspectiva de derecho,
- coadyuvar a revertir los procesos de fragmentación social y exclusión,
- promover la democratización del sistema educativo tendiente a formar ciudadanía,
- propender, junto al MEC y la Udelar, al desarrollo científico y tecnológico (ANEP-Codicen, 2005, p. 16).

A su vez, las principales líneas de trabajo para el desarrollo institucional de la ANEP para el período 2010-2014 se definieron en torno a:

- impulso a la superación de la calidad educativa sustancial, contribuyendo así a elevar los actuales niveles de cobertura, retención y egreso;
- impulso a las políticas de integración académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes;

- impulso a la innovación educativa, en especial, en la perspectiva de universalización del uso de las TIC;
- fortalecimiento de los procesos de desarrollo profesional docente y técnico-administrativo, en la perspectiva del fortalecimiento institucional continuo;
- fomento del protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer;
- cooperación en la construcción de nueva institucionalidad educativa terciaria y superior, desplegada en todo el territorio nacional (ANEP-Codicen, 2010, pp. 74-75).

Por su parte, en el mensaje presupuestal del tercer período de gobierno progresista, 2015-2019, se reafirman las líneas de fortalecimiento de la educación pública, la perspectiva de derechos humanos y desarrollo económico, social, sustentable e incluyente, así como la jerarquización de la educación en los procesos de integración social y como espacio para el ejercicio activo de la ciudadanía. Concomitantemente, se enfatiza el papel de la educación como herramienta imprescindible para el desarrollo productivo, científico y tecnológico y como un vector que coadyuva a la superación de la brecha social y territorial (ANEP-Codicen, 2015, p. 123).

En este último período progresista se definen seis ejes orientadores de las políticas que refieren a: la centralidad del estudiante, el fortalecimiento de los itinerarios escolares y las trayectorias educativas, la territorialidad, la efectiva inclusión, el desarrollo de una educación de calidad y la participación (ANEP-Codicen, 2015). En relación a estos se definen seis líneas estratégicas y diversos objetivos estratégicos vinculados a cada una de las líneas:

- fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP;
- universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida;
- mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad,
- relevancia y fortalecimiento de la profesión docente;
- fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico-administrativa y de servicio;
- profundizar la educación profesional y tecnológica, y sus vínculos con el mundo del trabajo (ANEP-Codicen, 2015, pp. 147-149).

Como se aprecia en los párrafos precedentes que retoman las orientaciones de las políticas educativas de la ANEP de los tres períodos del ciclo progresista, y más allá de las dificultades y los espacios de disputa planteados en el apartado anterior, se puede identificar una línea de fortalecimiento y jerarquización de la educación pública en clave de sistema integrado y solidario,

así como de participación docente. Esta línea puede estimarse, como se indicó, en la asignación presupuestal que acompañó las exposiciones de motivos de las administraciones de la ANEP, así como en la consagración de la educación en clave de derecho. En este marco, el diseño y desarrollo de múltiples políticas de inclusión educativa, más allá de las diversas estrategias empleadas en cada período, se configuraron como dispositivos tendientes a la concreción de los principios orientadores y las líneas prioritarias definidas. A su vez, estas políticas y los procesos de construcción de sus sentidos en el terreno educativo se inscribieron en el espacio de disputa simbólico por los modos de nombrar y significar a la educación, su finalidad, sus destinatarios, los sujetos educativos, y también los lugares otorgados-conquistados por los docentes en los mecanismos de definición e implementación de estas políticas.

En los párrafos siguientes indicaremos algunos de los hitos que materializan lo aseverado precedentemente relacionado a la educación básica en tanto esta se ha configurado en el objeto de investigación del programa CSIC y en el apartado tres nos focalizaremos en el análisis de algunos de los elementos centrales de las políticas de inclusión del ciclo progresista.

En búsqueda de la integración: políticas y líneas de acción tendientes al desarrollo educativo y la inclusión

Con respecto a este punto es necesario indicar que en el período ha habido una importante expansión educativa, especialmente en inicial y media tecnológica¹³, la cual fue acompañada con un significativo incremento de establecimientos educativos: en inicial se crearon 16 y en media 65. El plantel docente también se incrementó en aproximadamente un 16% (ANEP-Codicen, 2019, p. 46). La expansión de la jornada escolar, en modalidad de centros de tiempo completo o extensión pedagógica también tuvo un importante incremento. La extensión del tiempo pedagógico fue acompañada de propuestas de diversificación educativa.

13 La ANEP atiende al 84,2% del total de los estudiantes en tanto la oferta privada presenta el 15,8% de la matrícula. A modo de ejemplo de la expansión se aprecia que: “La matrícula de Educación Inicial creció alrededor de 5.000 estudiantes entre 2000 y 2018. Entre 2010 y 2018, el nivel 3 años duplicó la cantidad de niños a los que atiende, mientras que la matrícula en el nivel 4 años ascendió un 6% y la de 5 años se mantuvo relativamente estable. En los últimos cuatro años de gestión, se observa una aceleración del ritmo de crecimiento en los tres niveles de Educación Inicial. Entre 2010 y 2018, la matrícula de Educación Media Básica se incrementó un 20,6%. En especial desde 2008, el aumento de la matrícula de EMB en CETP constituye el principal componente dinamizador del crecimiento general de la matrícula de Educación Media Básica. La participación de CETP se ha incrementado de forma progresiva y pasó de representar el 11,3% (2000) al 23,7% (2018). La matrícula de Educación Media Superior pasó de 117.658 a 157.453 estudiantes, lo que representa un incremento de 33,8%. Se constata un ampliación persistente de la participación de CETP en el total de la matrícula, especialmente desde 2006 (de 20,6% a 30,4%) (ANEP-Codicen, 2019, p. 32).

Las iniciativas indicadas ejemplifican las orientaciones que tienden a mejorar las condiciones materiales y de accesibilidad de los estudiantes, así como las condiciones laborales de los docentes en general y con respecto a aquellos que trabajan en los programas tendientes a lograr los procesos de inclusión educativa. A lo indicado se podrían añadir otros tres aspectos: a) apoyo a estudiantes y familias, b) condiciones de trabajo docente, c) condiciones tendientes a favorecer la relación pedagógica.

Con respecto al apoyo a estudiantes y familias se ubica el fortalecimiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), el otorgamiento del boleto gratuito para todos los estudiantes hasta la educación media superior, el incremento de la Asignación Familiar para las familias que tienen hijos en educación media y la política de becas estudiantiles entre otras.

En relación a las condiciones de trabajo docente, como se ha indicado, hubo un incremento sostenido. A modo de ejemplo, en el primer período (2005-2009) el aumento a los maestros estuvo entre el 41% y 49% según el grado (ANEP-Codicen, 2010, p. 80) y en el tercer período se ubicó en torno entre un 15% y un 20% (ANEP-Codicen, 2019).

Sobre las condiciones tendientes a favorecer la relación pedagógica, se puede ubicar la política impulsada con respecto a la reducción de los tamaños de los grupos en los diversos niveles educativos y, de modo particular, la disminución de los grupos de los establecimientos que se ubican en los dos quintiles más bajos. El ratio docente/alumno tiende a promover una relación pedagógica más cercana y un mayor seguimiento de los procesos de aprendizaje. En esta línea también podrían ubicarse el desarrollo de horas de tutorías, las horas para acompañamiento pedagógico, los equipos interdisciplinarios o la creación de nuevas figuras educativas que colaboran con los docentes y los centros escolares. A su vez, en este marco cabe mencionar los programas que buscan incentivar el vínculo familia-escuela, como por ejemplo el Programa de Huertas Escolares o las líneas de Trabajo con padres y Alfabetización en hogares del Programa Maestros Comunitarios. También se ubican los programas de articulación territorial como el de Trayectorias Educativas o Trabajo en Redes. Desarrollaremos estos últimos, de modo particular, en el apartado siguiente.

Entre la igualdad y la equidad: las políticas de inclusión educativa

La inclusión educativa: significante vacío

Como se ha expresado, la matriz histórica, sociopolítica y educativa de la enseñanza pública tuvo un claro predominio estatal y promovió, en el seno de la utopía decimonónica, una educación universalista que apuntaba a la integración social y de esta forma se buscaba que esta coadyudara con la consolidación de la nación. Como diversos historiadores y pedagogos han demostrado el ideal decimonónico no solo no se concretó plenamente, sino que se gestó sobre la imposición (violencia simbólica y no simbólica) y el silenciamiento de diversas manifestaciones culturales. No obstante, en el naciente Uruguay moderno y en el marco de la apuesta al Estado en el período batllista la educación en clave universalista y democratizadora operó para un importante sector de la población como un vehículo de movilidad y avanzó en un proceso de cohesión social.

A su vez, en las últimas décadas, con las nuevas modalidades de producción capitalista, el declive del Estado benefactor y la consolidación del modelo neoliberal, los procesos de desigualdad y segregación socioeconómica se acentuaron. Como sostienen diversos investigadores, la nueva era de las desigualdades en la que vivimos articula las “desigualdades persistentes” (Tilly, 2000) o “viejas” marcadas, centralmente, por las relaciones económicas con las “nuevas desigualdades” (Fitoussi y Rosanvallon, 2010) caracterizadas por la inclusión o exclusión de los sujetos en el sistema laboral formal. A estas se sobregregan las acentuadas diferencias en las condiciones de trabajo, en los ingresos y en las formas de padecimiento humano. Los modos de padecimiento no se circunscriben a lo económico sino que adquieren una dimensión antropológica general¹⁴. En este sentido, las políticas de individuación y responsabilización de los sujetos en relación a sus condiciones y posibilidades, así como la erosión del lazo social o la embestida a las modalidades colectivas de organización producidas por las nuevas derechas, amplían y acentúan las formas de padecimiento. El desplazamiento del lugar de la política como espacio de disputa, negociación y direccionamiento de procesos de distribución

14 En términos de los autores asistimos a dos formas de padecimiento: “El más visible es el procedente de las conmociones económicas. Pero hay también otro, más subterráneo, que remite a los efectos destructores del individualismo moderno. La crisis que atravesamos es entonces, indisociablemente, crisis de civilización y crisis del individuo. Faltan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado provincial), las formas de la relación entre economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto) (Fitoussi y Rosanvallon, 2010, p. 14).

material y simbólica de los bienes, el retraimiento del Estado y la expansión de la competencia en el mercado han exacerbado el individualismo y avanzan en una batalla cultural contra las diversas expresiones de solidaridad, las luchas por los derechos universales y los procesos de búsqueda de mayor igualdad.

En este marco, en la década de los 90, las políticas educativas (de la mano de los organismos internacionales) terminan exiliando del universo simbólico el significante *igualdad* (junto a los de *fraternidad* y *solidaridad*) e inscribieron el término *equidad* junto a los de *calidad* y *méritos*. La *equidad*, a diferencia del significante *igualdad*, parte de la premisa de la coexistencia de ciertas igualdades básicas con la justa y natural existencia de inequidades entre los sujetos y los grupos sociales. Estas “inequidades justas” podrían tender a compensarse con el desarrollo de ciertas políticas focalizadas o de discriminación positiva; y de este modo la competencia meritocrática de los individuos sería, en última instancia, la que permitiría o no el cambio de posición de los sujetos. Como señala Dubet (2011) la cuestión podría circunscribirse a “que ganen los mejores” sin reparar en las desigualdades estructurales que surcan las condiciones básicas de existencia y barren con la igualdad en clave universal.

Desde el abordaje de la equidad no hay un reconocimiento radical del otro como un igual. Siguiendo los planteos de Dubet (2011) las “justas inequidades” se asocian a las competencias meritocráticas y se inscriben en un modelo que no busca abatir las posiciones sociales injustas sino dar ciertas oportunidades para que cada sujeto viva de acuerdo a sus capacidades y méritos.

A este modelo basado en las oportunidades el autor francés contrapone el modelo sustentado en la igualdad de posiciones. Desde este abordaje se rechaza el concepto de “justas inequidades” en tanto se plantea la necesidad de abolir las desigualdades estructurales que se constituyen en el sistema de clases y recuperar la fraternidad. Desde este marco retoma los significantes derecho universal de todos y cada uno de los sujetos en tanto tales, así como la solidaridad orgánica. En esta línea plantea que la igualdad de posiciones y la protección universalista son formas de “reembolso de la deuda social, algo que cada uno le debe a la colectividad y que la colectividad le debe a cada uno” (Dubet, 2011, p. 25).

Desde otra vertiente, Rancière (2007) sostiene que la igualdad de todos los sujetos en tanto tales debe configurarse en un punto de partida y debe engrazarse en la base de la relación pedagógica. El autor plantea:

- La igualdad nunca viene después como resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone [...]. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento.

El primero se llama embrutecimiento; el segundo, emancipación (Rancière, 2007, pp. 9-10).

En el período de estudio de nuestro trabajo de investigación el debate en torno a la igualdad se soslayó al tiempo que se trabajó en torno al significante “inclusión educativa”, en concordancia con los discursos internacionales tanto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En uno de los informes de la OCDE (2008) la inclusión junto a la justicia se presenta como las dos dimensiones que definen la equidad en educación. En ese marco, se indica que “todo el mundo debería ser capaz de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas simples” (OCDE, 2008, p. 2). A tales efectos el organismo establece un conjunto de recomendaciones a los países con la finalidad de que se desarrollen políticas compensatorias dirigidas a los grupos que presentan rezago o no están incluidos en el sistema educativo. En otro de los documentos de la OCDE se expresa:

- Tanto la equidad como la inclusión significan garantizar que todo el estudiantado alcance al menos un nivel mínimo básico de habilidades. Los sistemas educativos equitativos son justos e inclusivos, y ayudan a su estudiantado a alcanzar su potencial de aprendizaje sin erigir barreras formales o informales ni disminuir las expectativas (OCDE, 2011, p. 17).
- Por su parte, la UNESCO, desde una perspectiva de derecho y justicia social, abreva por la integración y el desarrollo de políticas de inclusión. En el año 2008, en la Conferencia Internacional de Educación, se plantea que la educación inclusiva es el camino hacia el futuro y que esta supone:
- un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. [...] la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (UNESCO, 2008, p. 5).

Cabe consignar que los abordajes de la OCDE y la UNESCO en torno a la inclusión educativa presentan similitudes y divergencias. Martínez-Usarralde (2021) efectúa un análisis comparativo del proceso de significación del término inclusión en los dos organismos internacionales y concluye que en el seno de estos organismos se desarrollan posiciones polares con respecto a los fundamentos. La OCDE, basándose en el desarrollo económico, apunta a la

inclusión de los grupos minoritarios desde un enfoque operativo orientado a que estos grupos adquieran nociones o competencias básicas; por el contrario, la UNESCO, desde la perspectiva de derechos humanos, amplía el marco de comprensión de la educación y enfatiza que debe ser para todos y debe desarrollarse a lo largo de toda la vida.

Como indicamos, en el marco de los gobiernos progresistas se soslayó el debate en torno a la igualdad y en el desarrollo de las políticas de inclusión educativa coexistieron las dos perspectivas indicadas precedentemente en un juego de tensiones y conflictos por inscribir una significación. En este sentido, y siguiendo los planteos de Laclau (1996), el término “inclusión educativa” se configura en un significante vacío que en la disputa por su significación adquirirá sentido en función de las relaciones equivalenciales y de diferenciación que establezca.

Las dos estrategias en políticas de inclusión educativa

Como hemos indicado a lo largo del capítulo, las políticas de inclusión educativa (PIE) tuvieron un rol central en los gobiernos progresistas con los objetivos de: a) fortalecer la integración a la escuela de niños, adolescentes y jóvenes con riesgo de abandonar los estudios y b) revincular a quienes abandonaron la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando (Fernández, 2018, p. 9).

Como señalamos en el apartado anterior, las PIE no estuvieron exentas de tensiones y disputas de sentidos. Una de las tensiones que transversalizó a los diferentes programas que configuraron las políticas de inclusión se ubica en torno al carácter focal y compensatorio de estos y las demandas de universalización de las propuestas que, como señalamos, refiere a los debates en torno a la igualdad, la equidad y la justicia. En esta línea, en varios documentos de la ANEP y en expresiones de las autoridades educativas del período es posible identificar el sintagma “programas focalizados con vocación universal” (Bordoli, 2019) que da cuenta, precisamente, de la vacuidad del significante “inclusión” y las disputas por establecer relaciones equivalenciales que establezcan sentidos posibles.

Coincidiendo con el análisis efectuado por Mancebo (2018), en los dos primeros gobiernos progresistas las políticas de inclusión de primera generación se caracterizaron, especialmente, por la inscripción intrasubstancial y la articulación intersectorial a partir de la creación del Ministerio de Desarrollo Social (Mides). A su vez, las de segunda generación, impulsadas con énfasis en el tercer gobierno progresista, se desarrollaron desde una lógica de mayor integración en clave de sistema ANEP y en la articulación a nivel territorial. En este marco se acentúa el trabajo intersectorial y se potencia la solidaridad intersubstancial a nivel central y descentralizado, en cada departamento y territorio socioeducativo. En esta segunda generación de las

políticas de inclusión se generan el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y la Dirección Sectorial de Integración Educativa, en el ámbito del Codicen en el año 2015.

En relación a lo señalado, en el ciclo progresista es posible identificar dos estrategias y lógicas diferenciales pero complementarias de instrumentación de las políticas de inclusión educativa:

- estrategias de diversificación educativa para la inclusión: el desarrollo de programas particulares; y
- estrategias de descentralización y coordinación territorial con la instrumentalización de los territorios socioeducativos.

a. Estrategias de diversificación educativa para la inclusión: el desarrollo de programas particulares

Sintéticamente, es necesario indicar que en el año 2008, el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social (PANES)¹⁵ implementado a partir del año 2005 fue sustituido por el Plan de Equidad, con el objetivo de reconfigurar la matriz de protección social en el marco del cual se ubican la educación y los programas que en ella se desarrollarán.

Para las autoridades del período, este plan “materializa y profundiza la estrategia de superación de la pobreza y reducción de la desigualdad social como condición de un país integrado e incluyente” que se centra en la “transformación del sistema de protección social” (Mides, 2007, p. 5). En este marco se señala que se implementarán: a) políticas sociales universales y estructurales entre las que se ubica la educación y b) una Red de Asistencia e Integración Social que asegure la protección social. En esta red se subraya la ampliación de “la cobertura de educación inicial y la mejora de la calidad de la educación pública en todos sus niveles” (Mides, 2007, p. 6)¹⁶.

Como se puede apreciar en la cita, el plan se organiza en base a dos componentes, uno estructural y otro específico. El componente estructural de la

15 El PANES implementó un programa de transferencias condicionadas que se focalizó hacia los hogares más pobres.

16 El despliegue de políticas sociales universales y estructurales expresadas en el conjunto de reformas sociales y económicas en curso, la puesta en marcha del nuevo sistema nacional integrado de salud, la reforma educativa, el plan de igualdad de oportunidades y derechos de las mujeres, las políticas activas de empleo, el plan quinquenal de vivienda, el nuevo sistema tributario vigente, entre otros aspectos, manifiestan el carácter transformador y el sentido progresista del Gobierno Nacional. Paralelamente, se renovará la Red de Asistencia e Integración Social, modificando el régimen de asignaciones familiares; asegurando la protección social a los adultos mayores en situación de extrema pobreza y apuntando a mediano plazo a reformar el sistema de las pensiones a la vejez; y, como ya dijimos, ampliando la cobertura de educación inicial y mejorando la calidad de la educación pública (Mides, 2007, p. 6).

matriz de protección social es de mediano y largo plazo e involucra diversas reformas (tributaria y de la salud, de políticas de empleo, nueva política de vivienda, educativa, un plan de igualdad de oportunidades y derechos). Por su parte, el componente específico conforma una Red de Asistencia e Integración Social que se estructura en un conjunto de medidas y estrategias de acción a corto plazo y que tienen su correlato presupuestal. En esta línea hubo un importante incremento del gasto público social en infancia (GPSI) y en educación.

Las políticas y los programas particulares de inclusión educativa se inscriben en el plan con los objetivos de “disminuir la repetición, el abandono, la extraedad y elevar el rendimiento académico de la población vulnerable en el tramo de 4 a 12 años” (Mides, 2007, pp. 20-22). Asimismo, se sostiene que para cada objetivo se han identificado aquellas líneas de política que refieren al “movimiento focal universal”, que orienta el conjunto del Plan de Equidad (Mides, 2007, p. 38).

En relación al diseño de los diversos documentos curriculares (planes, programas de inclusión) la literatura especializada indica que coexisten, al menos, dos elementos centrales: los procesos de elaboración de los documentos y los productos específicos. En este sentido interesa indicar que los mecanismos de discusión y elaboración de los PIE han estado centrados, mayoritariamente, en la órbita de las autoridades técnicas. No obstante, estas han sido permeables a propuestas emergentes de diferentes ámbitos, como las Asambleas Técnico Docente (ATD) de los subsistemas de la ANEP.

En los procesos de elaboración de los programas de inclusión educativa, en los tres subsistemas de la ANEP (CEIP, CES, CETP-UTU) se han podido identificar cuatro modalidades:

1. Elaboración a nivel de las autoridades educativas y técnicas: extensión del tiempo pedagógico, tiempo completo en CEIP, Formación Profesional Básica (CETP-UTU), Centros Educativos Asociados (CEIP-CFET-UTU), liceos de Tiempo Completo, liceos de Tiempo Extendido (CES), Proyecto con horas de Tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico (CES), Plan 2009 (CES), Propuesta 2016 (CES), Uruguay Estudia (CES-CETP-UTU-CFE), etc. La mayoría de los programas han surgido de esta manera.
2. Elaboración a nivel de las autoridades, pero con acuerdos interinstitucionales: Redescubrir (CETP-UTU-MEC).
3. Elaboración por parte de los colectivos docentes: Plan 2013 (CES), efectuado por las Asamblea Técnico Docente de Secundaria; Plan 2012, efectuado con aportes de docentes de algunos centros educativos puntuales.

4. Elaboración en coordinación con las organizaciones de la Sociedad Civil: Programa Maestros Comunitarios (CEIP) en su inicio y Programa Aulas Comunitarias (CES).
- b. Estrategia de descentralización y coordinación territorial con la instrumentalización de los territorios socioeducativos

En 2015, en el tercer gobierno progresista, se enfatiza el movimiento de descentralización y coordinación territorial en ANEP con el objetivo de consolidar el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas en el marco de las políticas de cercanía y adecuación territorial de las propuestas educativas centrales en función de las necesidades de los territorios socioeducativos. La finalidad se enlazaba con la necesidad de garantizar trayectorias educativas integrales, continuas y completas, para evitar de desafiliación de los adolescentes y jóvenes del sistema de enseñanza.

Como hemos indicado, esta estrategia de inclusión educativa adquiere cuerpo en el marco del Proyecto de Presupuesto de la ANEP del período 2015-2019 y algunas resoluciones del Codicen por medio de las cuales se crea, en su órbita, una nueva Dirección Sectorial denominada de Integración Educativa (DSIE) así como las Unidades Coordinadores Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) a nivel de los territorios socioeducativos.

Esta estrategia se basa en una clave que apunta a potenciar la solidaridad intersubistemas de ANEP y el trabajo en red a nivel local, propiciando las alianzas con otras entidades de la zona (Juntas Departamentales, Organizaciones de la Sociedad Civil, organizaciones vecinales, etc.) para llevar adelante propuestas con un abordaje territorial que apunten a “contribuir con los involucrados, nuevos sentidos, proyectos y formas de convivencia democrática” (ANEP-Codicen, 2015, p. 133). En este sentido en el mensaje presupuestal se señalaba que

[el] ámbito territorial, los espacios y contactos interinstitucionales son ámbitos de negociación de proyectos en los que el territorio cuenta y tiene capacidad de aprovechamiento de oportunidades y mitigación de las amenazas, que, desde el nivel central, no siempre son percibidos (ANEP-Codicen, 2015, p. 133).

En este tercer gobierno del ciclo progresista se articulan las dos estrategias de inclusión educativa que hemos denominado movimiento de diversificación de las propuestas y movimiento de descentralización y coordinación territorial. Con énfasis y dispositivos de intervención diferencial ambas apuntan a ampliar la integración efectiva de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema de enseñanza desde una concepción de la educación como un derecho humano fundamental, un bien público y una responsabilidad del Estado como

se consagra en los artículos 1 y 2 de la Ley General de Educación, N° 18.437, del año 2008.

Estos dos movimientos, con aciertos, errores, contradicciones y dificultades, han procurado la elaboración de propuestas educativas diversas, el incremento de la participación y el involucramiento de los actores educativos y del territorio en estos procesos.

c. Principales hallazgos en torno a las dimensiones curriculares y organizacionales de las PIE

En esta sección nos centraremos en los cambios producidos en los Programas de Inclusión Educativa que hemos estudiado desde el Programa de Investigación de CSIC. Desde el punto de vista de la propuesta curricular es posible identificar dos grandes grupos, según el tipo de modificación:

- nuevas propuestas que modifican el currículo oficial y ofrecen una diversificación curricular;
- b) propuestas complementarias (en términos de apoyos personalizados, generalmente focalizados en algunos sujetos) que mantienen el currículo oficial vigente y proponen una serie de cambios específicos tanto a nivel prescriptivo como en las prácticas curriculares (Bordoli y Dogliotti, 2021).

Atendiendo el tipo de modificación curricular en el subsistema de Educación Primaria los programas de inclusión se desarrollan de forma complementaria al Programa Oficial de Educación Inicial y Primaria elaborado en el año 2008 (ANEP-CEIP, 2008). En este subsistema se implementan programas de inclusión novedosos como los de Maestros Comunitarios y Tiempo Extendido y se redefinen otros que ya habían sido implementados con anterioridad, como el de las Escuelas de Tiempo Completo.

A nivel de Educación Secundaria se desarrollan nuevas propuestas curriculares que modifican el currículo oficial y que se caracterizan como Programas de Exploración Pedagógica (PEP). Esto permitió una diversificación de las propuestas curriculares tanto a nivel de media básica como superior. Estas propuestas presentan diseños más flexibles en lo organizacional, especialmente en relación a lo espacio-temporal, en los modos de estructurar el currículo, en las estrategias de enseñanza, en las modalidades de acompañamiento pedagógico y en las formas de evaluación. Estas nuevas propuestas, generalmente, se caracterizan por estar organizadas por trayectos de formación, contar con una estructura modular y con diversas formas de espacios integrados (proyectos de trabajo, equipo, talleres, etc.) que permiten la confluencia de miradas disciplinarias e interdisciplinarias de las diferentes asignaturas de los currículos.

La diversificación curricular, también se produce en el subsistema de Educación Técnica. En este se diseñan programas más flexibles y adaptados a las necesidades e intereses de los sujetos y de las localidades. A su vez, varios de ellos se estructuran en torno a competencias formativas y a la centralidad que adquieren los talleres y los espacios integrados como, por ejemplo, el Plan de Formación Profesional Básica (FPB). En estos la figura del Maestro Técnico ocupa un lugar de relevancia. Es pertinente indicar que en algunos de estos programas se diversifica la forma de cursado en tanto se habilitan las modalidades semipresencial, a distancia o libre con tutorías.

En función de lo señalado, podemos identificar que los nuevos programas presentan una lógica organizativa interna que tiende a ubicar en el centro a los sujetos de la educación más que a las disciplinas, como en los modelos clásicos de los diseños. En ese sentido, las modalidades de cursada que se ofrecen son más flexibles, buscando adecuar las propuestas a las particularidades de los sujetos de la educación y al desarrollo de sus habilidades y competencias. A nivel organizacional la estructura curricular es variada: puede estar organizada en base a módulos, espacios integrados, proyectos con diferentes vías de entrada según la trayectoria curricular previa de cada uno de los sujetos.

Estrategias de enseñanza

Con respecto a las estrategias de enseñanza los PIE habilitan la articulación de tres modalidades:

- estrategias de personalización (tutorías individuales o pequeños grupos, horas de apoyo, trabajo en duplas, etc.). A modo de ejemplo, los programas Impulso a la Universalización (PIU) del Ciclo Básico (CES), el Plan 2009 (CES) y Uruguay Estudia (CES, CETP-UTU, CFE).
- estrategias de trabajo comunitario (alfabetización en hogares, trabajo en red, grupos de padres). A modo de ejemplo estas estrategias se identifican en: Programa Maestros Comunitarios (CEIP); Tránsito Educativo (CEIP-CES-CETP-UTU), Interfase (CES, CETP-UTU)
- estrategias de trabajo por proyectos, talleres, pequeños grupos. A modo de ejemplo estas estrategias se implementan en: Programa Maestros Comunitarios (CEIP), Escuelas de Tiempo Completo (CEIP), Escuelas Aprender y Programa PODES (CEIP).

Dimensión organizacional

En el ámbito educativo y especialmente en la organización curricular la dimensión temporal se configura en un estructurador central. En este marco es posible identificar tres tipos de modificaciones que los PIE introducen:

1. en relación a la organización del tiempo escolar,
 - extensión del tiempo escolar: se generan nuevos espacios pedagógicos que amplían el tiempo escolar con respecto a la propuesta curricular común. Ejemplos: Escuelas de Tiempo Completo (CEIP); Liceos de Tiempo Completo y Tiempo Extendido (CES), Propuesta 2016 (CES) Centros Educativos Asociados (CETP-CEIP);
 - - organización de nuevos tiempos dentro del centro educativo y con relación al medio: alteran la forma escolar para favorecer el vínculo de los centros educativos con la familia el territorio incorporando tutorías y propuestas de trabajo en taller. Ejemplos: Programa Maestros Comunitarios (CEIP), Liceo de Tiempo Completo y Tiempo Extendido (CES), Programa Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (CES), Proyecto con horas de Tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico (CES), Plan 2009 (CES), Plan 2012 (CES), Propuesta 2016 (CES), Formación Profesional Básica (CETP). Redescubrir (VETP-MEC), Uruguay Estudia (CES-CETP-CFE).

2. en relación a los trayectos educativos,
 - aceleración escolar: modifican el tiempo fijado por la enseñanza organizada en grados y quiebran la lógica de la anualidad interpelando el tiempo teórico. Ejemplos: Planes 2009, 2012, 2013 (CES), Rumbo y Rumbo Integrado (CETP), Uruguay Estudia (CES-CETP-CFE);
 - alteraciones a la repetición escolar: modifican la acreditación de los ciclos escolares. Alguno de los ejemplos son: Plan 2009 y 2012 (CES) Propuesta 2016 (CES), FPB (CETP);
 - configuración de nuevos espacios y tiempos para las transiciones educativas: alteran la forma escolar tradicional para atender la desvinculación educativa y se trabaja en las transiciones entre niveles educativos. Ejemplos: PMC (CEIP), Interfase (CES), PAC (CES), CEA (CETP), CEC (CETP), Redescubrir (CETP-MEC), Tránsito Educativo (CEIP-CES-CETP);

3. en relación a los colectivos docentes: se plantean horas de coordinación y salas docentes en vínculo con nuevas figuras educativas. Ejemplos: Escuelas Aprender (CEIP), Escuelas de Tiempo Completo (CEIP), Planes 2009, 2012, 2013 (CES), Propuesta 2016 (CES), Liceos de Tiempo Completo (CES), Aulas Comunitarias (CES), FPB (CETP), Redescubrir (CETP-MEC), CEA (CES-CEIP), CEC (CETP).

Como se desprende de la descripción efectuada en base al trabajo realizado por Conde, Darrigol y Páez (2020) la búsqueda de alteración temporal de las propuestas curriculares ha atendido, con diferentes énfasis, los cambios de orden organizacional, así como las trayectorias de los sujetos de la educación. Los espacios y tiempos para la coordinación de los colectivos docentes han constituido otra de las modificaciones importantes en tanto esto se configuró en un reclamo histórico de los docentes.

A modo de reflexión final

El capítulo ha tenido como objetivo aportar algunos elementos descriptivos y analíticos en torno a la educación básica en el progresismo y, en particular, a las propuestas de inclusión educativa instrumentadas en el período. La lógica organizativa del trabajo apuntó a inscribir el análisis de las estrategias y los programas de inclusión en un marco de intelección más amplio. Para ello se efectuó una caracterización, parcial e incompleta, del ciclo progresista, en la que se enfatizaron avances significativos en el terreno educativo, así como algunas contradicciones y omisiones.

En tiempos caracterizados por discursos “pospolíticos”, de debilitamiento del Estado y de las identidades colectivas, hemos identificado que en el inicio del ciclo progresista se apuntó a la recuperación –o, al menos a una disputa por la revalorización– de la política como forma de procesar los conflictos existentes en las sociedades. El desarrollo gradual en los modos de procesar los cambios, así como las búsquedas de articulación e integración de las políticas de protección social y el avance en el desarrollo de las políticas en clave de derechos humanos han sido algunos de los rasgos que caracterizaron el ciclo.

En el campo educativo hemos identificado, al menos, cuatro núcleos relevantes en el proceso de transformación educativa permanente producidos en el ciclo progresista. Refieren, en primer lugar, a la jerarquización de la educación pública en clave de derecho humano fundamental, bien público y social, así como responsabilidad del Estado. Un segundo núcleo relevante refiere a la creación de un sistema integrado de la educación pública y otro de la educación terciaria pública con la finalidad de mancomunar esfuerzos y establecer circuitos de solidaridad entre entes autónomos. Un tercer núcleo alude al lugar central otorgado a los docentes y a los colectivos que los representan en los procesos de participación y consulta en los diferentes ámbitos del sistema educativo. El cuarto aspecto relevante refiere al desarrollo de estrategias de intervención educativa que tenían como finalidad la búsqueda de mayores niveles de inclusión e integración de los sujetos de la educación en el sistema formal de enseñanza.

En la actual coyuntura política los cuatro núcleos señalados precedentemente están siendo disputados por un “nuevo” paradigma educativo que apunta a la retracción del valor de lo público y del Estado, a la fragmentación del sistema educativo público y a la sustitución de los atributos de la solidaridad orgánica por los de la competencia del libre mercado. A su vez, los niveles de participación docente se han restringido a los mecanismos formales mínimos, vaciándolos de sentido y debilitando toda forma de participación de los colectivos que los representan. Finalmente, el cuarto núcleo, las estrategias y programas de inclusión educativa, así como las reformas curriculares, también están siendo disputadas sobre la base de nuevas propuestas que presentan un sesgo tecnocrático y que se formulan en torno a un paradigma conservador al tiempo que promueven mecanismos de privatización endógena.

En el trabajo de análisis e interpretación documental realizado en el marco del proyecto de investigación hemos podido identificar los avances en el desarrollo de un paradigma educativo sustentado en los derechos humanos y en el desarrollo humano. No obstante este no ha estado exento de dificultades y conflictos como los reseñados en el apartado dos de este capítulo, en tanto las tramas discursivas sustentadas en una lógica de gestión técnica cohabitan el espacio simbólico y de disputa de los sentidos. A su vez, las urgencias en materia educativa y el pragmatismo que la gestión impone coadyuvaron a la elisión de debates conceptuales neurálgicos, como los referenciados en el apartado tres de este texto. Las diferencias conceptuales y de políticas educativas concernientes a las perspectivas divergentes que se configuran en torno a las categorías sobre la igualdad, la equidad y las modalidades de la inclusión educativa no se procesaron de forma colectiva, se omitieron o se circunscribieron a meras consignas reivindicativas por parte de los colectivos docentes. Importa subrayar este aspecto no solo en clave analítica retrospectiva sino también prospectiva. Las definiciones y los debates colaboran en la construcción de proyectos educativos al tiempo que habilitan la circulación simbólica de propuestas diversas. En tiempos en que ciertos significantes (competencia, equidad en clave de “justas desigualdades”, etc.) tienden a sedimentarse en el espacio de disputa discursiva es necesario reinscribir los significantes asociados con la igualdad, la solidaridad orgánica y los derechos humanos.

Con respecto a las estrategias de inclusión desarrolladas en el ciclo progresista, se han identificado, fundamentalmente, dos: la diversificación educativa para la inclusión con el desarrollo de programas particulares, y la descentralización educativa y coordinación a nivel territorial.

En cuanto a la primera de estas estrategias, hemos identificado dos grandes modalidades en los que se desarrollaron los programas de inclusión educativa: un conjunto de estos se diseñó con la finalidad de modificar los diseños curriculares oficiales, especialmente a nivel de enseñanza media (Secundaria y Técnico-Profesional); y un segundo grupo incorpora elementos particulares que tienden a “enriquecer” o complementar los programas vigentes. Ambas

modalidades tienden a ampliar y diversificar las propuestas formativas atendiendo las particularidades de las trayectorias educativas reales de los sujetos de la educación.

Con respecto a las lógicas organizativas internas de los programas de inclusión las mayores modificaciones se aprecian en la temporalidad, en tanto organizador central de las trayectorias educativas como de los centros de enseñanza. En varias ocasiones, la anualización tradicional de los diseños curriculares se altera por medio de propuestas semestrales para enseñanza media, o propuestas de aceleración escolar o acreditación de saberes.

Las lógicas internas de los programas de inclusión también presentan cambios referentes a los modos de organización de la malla curricular. En esta línea se diseñan mallas modulares, ciclos formativos, trayectos, etc. Desde los lineamientos para la enseñanza también se aprecian cambios con respecto a las lógicas lineales y gradualistas tradicionales. En este sentido se identifican orientaciones que apuntan a reforzar la elaboración de proyectos de trabajo, talleres e integraciones disciplinarias. De modo complementario, varios programas de inclusión plantean estrategias de enseñanza variadas, combinando el trabajo personalizado hacia los sujetos de la educación con estrategias de trabajo comunitario o familiar como forma de potenciar la alianza pedagógica con el entorno cercano de los niños y adolescentes.

La segunda estrategia de inclusión educativa se desarrolló con mayor énfasis en el tercer gobierno del ciclo progresista y apuntó a la descentralización educativa y a la coordinación a nivel territorial. Esta estrategia ha tenido como centro una mayor cercanía de los establecimientos educativos y de las propuestas con los territorios y las problemáticas de los sujetos, así como la apuesta a una mayor coordinación y solidaridad intersubistemas de la ANEP. Paralelamente se apuntó a la configuración de redes de protección social en clave de integralidad.

Finalmente, nos interesa subrayar que en tiempos de disputa por los sentidos de la educación pública y por los espacios de ampliación de esta en clave de derechos deviene necesario continuar profundizando en torno a los paradigmas educativos en juego en el período progresista y en la actual coyuntura. Concomitantemente, es central ampliar los debates conceptuales y políticos en torno a las tensiones entre igualdad/equidad, políticas focalizadas/políticas universales, diversidad de propuestas educativas/modelos homogéneos y sobre el lugar de los docentes y sus colectivos en los procesos de cambio educativo.

En este trabajo en torno al período progresista y a partir de la diversidad de programas de inclusión han surgido formulaciones híbridas que apuntan a la reinscripción educativa de adolescentes y jóvenes desafiados de la enseñanza formal. En el período estudiado la tensión universal/focal restaura el debate en torno a las posibilidades de inscripción de todos a una

matriz común que simultáneamente contemple la pluralidad de trayectorias sociales y educativas.

De forma provisoria y con la finalidad de seguir ahondando en las modificaciones, permanencias y conflictos acaecidos en el ciclo progresista con respecto al diseño de los programas de inclusión educativa, valoramos pertinente retomar un fragmento de un trabajo anterior que resume algunas de las tensiones mencionadas en este documento:

es posible apreciar un difícil equilibrio entre un discurso que procura configurar un nuevo paradigma sustentado en los derechos humanos y en el desarrollo humano al tiempo que reedita elementos del discurso desarrollista y la lógica de gestión técnica. La administración progresista busca promover canales de participación, democracia interna y transparencia en la gestión [...] la cláusula híbrida políticas focalizadas con vocación universalista condensa esta tensión continuidad-transformación que el giro humanista del progresismo ha querido otorgar a la educación (Bordoli, 2019, p. 124).

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (1997). *Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto Mecaep*. Montevideo: ANEP. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Codicen de la ANEP (Tomos I y II)*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2006a). *Consejo de salarios de la Enseñanza, Resolución N° 22, Acta N° 30 del 10/05/2005*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2006b). *Habilitar la participación docente en las comisiones centrales, Acta N° 20, Resolución 12, del 23 de marzo de 2006*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Codicen de la ANEP (Tomo I)*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2015). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Codicen de la ANEP (Tomo I)*. Montevideo: ANEP-Codicen.

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2019). *Políticas salariales y salud laboral*. Disponible en <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo%204%20Politicass%20Salariales%20y%20Salud%20laboral%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (s/f b). *Proyecto Interfase*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (s/f a). *Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico. Fundamentación*. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (s/f b). *Tránsito Educativo*. Montevideo: ANEP. Disponible en http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_contentyview=categoryylayout=blogyid=2yItemid=2.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2008). *Programa Oficial de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013). *Programa escuelas Aprender. Documento 2º borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas*. Montevideo: ANEP. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2009). *Plan 2009-Ciclo Básico para adultos*. Montevideo: ANEP. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202009%20CB/Nuevo_REPAG_-_Plan_2009_-_22-02-2016_.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2011). *Plan 2012-Ciclo Básico para alumnos extraedad (de 15 a 20 años)*. Montevideo: ANEP. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/REPAG_Plan_2012.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2013). *Plan 2013-Ciclo Básico extraedad y nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales. Circular n.º 3213*. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015). *Programa Uruguay Estudia, Acta N° 74, Resolución N° 96 del Codicen del 16/9/2015*.

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2016). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco. Resolución N° 148/17*. Montevideo: ANEP. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/2017/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Propuesta%20educativa/Propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Extensión del Tiempo Pedagógico*. Montevideo: ANEP. Disponible en https://www.ces.edu.uy/ces/imagenes/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (2010a). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: ANEP. Disponible en https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/REPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (2010b). *Exp. N° 4/1069. Propuesta "Programa Rumbo". Programa para la finalización de la Educación Media Básica*. Montevideo: ANEP. Disponible en <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (2015). *Articulación Educación Media. Centros Educativos Comunitarios*. Montevideo: ANEP. Disponible en <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uoferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación-Universidad de Londres.
- Bentancur, N. y Mancebo M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. Disponible en https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20603/mod_resource/content/0/Mancebo-Bentancur_2005-2010.pdf.
- Bordoli, E. (2019). Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Revista Práxis Educativa*, 15, e2015343, 1-21, Disponible en <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. ISSN 1809-4031.
- Bordoli, E. y Dogliotti, P. (2021). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En Bordoli, E. y Martinis, P. (2021) (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 55-72). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez Bissio, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo: Fenapes. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1hjA-Y_fIMkb9JUXjIEyBgzkBxG0e68Anns6lRMQ2JFA/edit.

- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez Bissio, G. (2022). Equidad y focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Sujeto de la educación, currículo y gestión. En Martinis, P. (coord.) (2022). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (pp. 141-164). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Conde, S., Darrigol, M. y Páez, S. (2021). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En Bordoli, E. y Martinis, P. (2021) (coords.). El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares (pp. 35-53). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, T. (ed.) (2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: FCS-Udelar.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2005). La era progresista. En Caetano, G. (comp.) (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 423-430). Montevideo: Taurus.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2006). La izquierda uruguaya (1971-2004): ideología, estrategia y programa. *América Latina hoy*, 44, pp. 87 -114, <https://doi.org/10.14201/alh.2486>.
- Giordano, V. (2014). ¿Qué hay de nuevo en las “nuevas derechas”? *Revista Nueva Sociedad*, 254, noviembre-diciembre de 2014. Disponible en <https://nuso.org/articulo/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-derechas/>.
- Guinovart, B. (2010). Tres políticas para el apoyo de la gestión de la ANEP. En ANEP-Codicen (2010). *Una transformación en marcha* (pp. 99-108). Maldonado: ANEP-UTU.
- Ibarra, L. (2016). El gobierno de los salarios en el Uruguay progresista. Disponible en https://www.academia.edu/9800891/El_gobierno_de_los_salarios_en_el_Uruguay_progresista.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lanzaro, J. (2000). El Frente Amplio: un partido de coalición, entre la lógica de oposición y la lógica de gobierno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política [en línea]* 12, 35-68.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Mancebo, M. E. (2018). El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Fernández, T. (ed.) (2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)* (pp. 123-139). Montevideo: FCS-Udelar.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24 (1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>.

- Martinis, P. (coord.) (2022). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Montevideo: FHCE-Udelar.
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2007). *Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay*. Disponible en http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf.
- Moreira, C. (2005). Final de juego. Del bipartidismo tradicional al triunfo de la izquierda en Uruguay. En Caetano, G. (comp.) (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 431-437). Montevideo: Taurus.
- Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Trilce.
- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Notaro, J. (2015). Lucha de clases y Consejos de Salarios. Uruguay 2005-2014. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/280839240_Lucha_de_clases_y_Consejos_de_Salarios_Uruguay_2005_-_2014.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2008). *Policy brief. Ten steps to Equity in Education*. OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Petit Muñoz, E. (1969). *Historia sintética de la autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias-Udelar.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Uruguay (1973). *Ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. Poder Legislativo, N° 14.101*. República Oriental del Uruguay. Publicada el 9 de enero de 1973. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5341645.htm>.
- Uruguay (1985). *Ley de Enseñanza, Poder Legislativo, Ley N° 15.739*. República Oriental del Uruguay. Publicada el 25 de abril 1985. http://www.universidad.edu.uy/resources/7/5/7_65fa5ec4b98ed17/757_2f7805ada-b8f435.pdf.
- Uruguay (2005). *Ley de Creación del Ministerio de Desarrollo Social, Poder Legislativo, N° 17.866*. República Oriental del Uruguay. Publicada el 18 de marzo 2005. <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17866yAnchor=>.

- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.
- Vilas C. (2005). La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. *Nueva Sociedad*, mayo/junio de 2005, 197, 84-99.
- Yaffé, J. (2005). Al centro y adentro. La renovación de la izquierda y el triunfo del Frente Amplio en Uruguay. En Caetano, G. (comp.) (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 419-421). Montevideo: Taurus.
- Yarzabal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En ANEP-Codicen (2010). *Una transformación en marcha* (pp. 17-36). Maldonado: ANEP-UTU.

Las políticas de diversificación curricular

La extensión del tiempo pedagógico en educación secundaria: propuesta, ejes y perspectivas

Clarisa Flous y Silvina Páez

Introducción

En el presente texto nos proponemos recuperar las voces de diferentes actores vinculados a las experiencias de extensión de tiempo pedagógico en Secundaria, particularmente la modalidad de Tiempo Extendido (en adelante TE). Docentes, técnicos y autoridades contribuyen a problematizar diferentes aristas y nos permiten aproximarnos a posibles respuestas sobre una serie de interrogantes iniciales: ¿de qué se trata la propuesta de Liceos de TE?, ¿por qué la centralidad en la extensión del tiempo?, ¿qué implica más tiempo en educación?, ¿qué relación tiene con los lineamientos programáticos del último quinquenio?, ¿a quiénes está dirigido?, ¿cómo se concibe a los sujetos en la propuesta?, ¿por qué se aplica en ciertos liceos y no en todos? Para tratar de responder algunas de estas preguntas, fue necesario indagar en una diversidad de elementos. Por un lado, ubicar la propuesta dentro del conjunto de políticas educativas y el contexto del gobierno de la educación en ese momento particular. Para ello tomamos como referencia los documentos oficiales del período, especialmente el documento sobre “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2017). Por otro lado, realizamos y analizamos entrevistas a actores de dirección y gestión institucional vinculados fundamentalmente a los comienzos de TE¹. Por otra parte, consideramos los documentos de las Asambleas Técnico Docentes (ATD) y la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes). En este último caso, los actores interpelean desde su discurso la propuesta oficial, aportando otros puntos de vista a la política (Bourdieu, 2007).

1 Utilizamos el término Referentes de Gestión (RG) para identificarlos en las entrevistas citadas.

Indagar en torno a las políticas educativas, y particularmente en educación media, implica tener en cuenta la complejidad que toda propuesta presenta al desarrollarse en contextos específicos. Es necesario considerar los diferentes niveles de la política pública en sus distintos momentos, problematizando la lógica lineal de “formulación, diseño, ejecución y evaluación”. El estudio de las políticas “implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes” (Shore, 2010, p. 24). De esta manera, entendemos que contenidos, acciones, contextos institucionales, normas, así como los propios textos y narrativas de todos los actores involucrados son aspectos que entran en juego en el proceso de la política y su análisis.

El artículo se estructura en tres apartados. En primer lugar, un recorrido en el que contextualizamos la propuesta de Liceos de Tiempo Extendido en el marco de la política educativa del período y recogemos algunos datos relativos al desarrollo concreto de estas experiencias. En un segundo momento, discutimos el sentido dado a los estudiantes y el territorio como categorías para pensar la fundamentación de estas propuestas. Por último, nos preguntamos acerca de la existencia de posibles vínculos entre las alteraciones a la “forma liceal” y el lugar del docente para “explorar” pedagógicamente.

Un recorrido inicial: TE en el escenario de las políticas educativas

En nuestro país la extensión del tiempo en la educación, en los últimos 40 años se ha incrementado paulatinamente. En términos concretos, los estudiantes de hoy cuentan con más horas de tiempo curricular (Feldman y Palamidessi, 2015) que quienes asistieron al liceo en la década del 70. En educación primaria, las escuelas de Tiempo Completo desde 1992 y las escuelas de Tiempo Extendido desde 2003 habilitan la posibilidad de mayor permanencia de los niños y educadores en la institución. A partir de las políticas inauguradas desde 2005 estas escuelas continuaron y aumentaron², mientras

2 104 escuelas de Tiempo Completo en 2005 a 220 en 2018; 29 escuelas de Tiempo Extendido en 2013 a 49 en 2018, según datos del monitor educativo de la ANEP (ANEP-CEIP, 2018). Las escuelas de Tiempo Completo surgen en 1992 como una extensión del tiempo para escuelas situadas en sectores de pobreza y crecimiento poblacional, ante la necesidad de reconsiderar el modelo de tiempo simple escolar. El objetivo principal era ampliar las horas de permanencia del niño en el ambiente escolar a partir de un diagnóstico de aprendizajes estratificados según condición socioeconómica. Estas escuelas sostienen la alimentación escolar para la totalidad de su población y educación física, arte, segundas lenguas y talleres en un horario completo, de 8:30 a 16:00 horas, en sincronía con la maestra. Por otro lado, la propuesta de Escuelas de Tiempo Extendido surge en 2010 en la línea de extensión del tiempo pedagógico y, a diferencia con Escuelas de Tiempo Extendido, posee 2 horas de

que en educación media se desarrollaron otro tipo de estrategias educativas en esa clave³.

Los documentos de política educativa ya desde el año 2010 permiten observar ciertos componentes que en educación media apuntan a las políticas de extensión del tiempo de forma explícita. Esta extensión puede ser comprendida en el escenario de las políticas educativas generadas con el objetivo de asegurar el derecho a la educación. En los documentos se señala que el objetivo central del Consejo de Educación Secundaria (CES) es el derecho a la educación como proceso “concreto y accesible” (ANEP, 2010 p. 6). Se observa ya en el proyecto de presupuesto del período 2010-2014 la necesidad de integrar la modalidad de TE en Secundaria. Esto se articula con una serie de lineamientos y objetivos más generales⁴, dentro de un conjunto de acciones que el documento propone como, por ejemplo, “Desarrollar propuestas innovadoras que atiendan a las poblaciones específicas”:

Por propuestas innovadoras, apuntamos a la creatividad, estudio y consolidación de los colectivos de cada centro, que de acuerdo a sus necesidades, intereses y promoción de la participación en todos los niveles, impliquen proyectos, estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza y los aprendizajes, así como la inserción positiva del estudiante en su centro educativo, y este en la comunidad. **Dentro de las acciones previstas, y dadas las necesidades socioeducativas, se plantea la posibilidad, si estuviesen dadas las condiciones, de crear liceos de tiempo extendido, con propuestas innovadoras**, y que permitan una atención más personalizada para aquellos estudiantes que lo requieran, con la posibilidad de realizar actividades artísticas, culturales, talleres, etc. Dichas propuestas deberán ser consensuadas en los centros educativos (ANEP, 2010, p. 18; destacado nuestro).

Con respecto a la educación media, se plantea la imposibilidad de uniformizarla, y la necesidad de contextualizarla. En el presupuesto quinquenal 2015-2019, se continúa en la línea de garantizar el acceso, permanencia y

talleres, una hora de comedor y recreación y 4 horas de trabajo con la maestra del grupo (ANEP-Codicen, 1997 y 2010).

- 3 En Media, además del aumento gradual de las horas curriculares, se plantearon programas complementarios o alternativos a la cursada (por ejemplo, Tutorías, Tránsito educativo, PAC).
- 4 En el marco de la primera línea de acción del CES se plantea “Desarrollar una educación de calidad para todos/as los ciudadanos/as, especialmente jóvenes y adolescentes” en consonancia con el lineamiento estratégico de la ANEP “Impulso a la superación de la calidad educativa sustancial, contribuyendo así a elevar los actuales niveles de cobertura, retención y egreso” (ANEP, 2010, p. 9). Para ello el CES se propone tres objetivos estratégicos: elaborar propuestas educativas pertinentes, contextualizadas y flexibles; resignificar y transformar la Educación Media, urbana y rural; impulsar la efectiva integración de la Educación Media de jóvenes y adultos.

culminación de los niveles obligatorios, en tanto la educación es un derecho humano fundamental y un bien público. En este marco se crea en mayo de 2015, la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), con el propósito fundamental de

profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del Estado como de la sociedad civil (Resolución N° 46, Acta 15, del Codicen), con el fin de garantizar las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas (ANEP, 2015, p. 175).

Con la creación de la DSIE se establecen una serie de lineamientos que definen las estrategias de intervención educativa en clave de integralidad y articulación. Identificamos como relevantes los que apuntan a lograr trayectorias continuas y completas y la extensión del tiempo pedagógico (ANEP, 2015, p. 123). De esta manera, la ampliación del tiempo escolar, la variedad de formatos áulicos no tradicionales, la comunidad educativa y la educación en el territorio resultan algunos de los ejes en los que se basan sus acciones. A partir de allí se planifican diversas estrategias, entre las que encontramos sistemas de coordinación e información que apunten al logro de procesos de inclusión en términos de acceso, seguimiento de trayectorias, énfasis en las políticas de enlace, así como “la resignificación de los espacios educativos” (ANEP, 2015, p. 194).

En este escenario, en el que se desarrollan una diversidad de propuestas⁵, observamos que la extensión del tiempo pedagógico adquiere centralidad, fundamentalmente a partir de este último lustro. En el año 2016, y en algunos casos antes, se desarrollarán propuestas que se plantean en dos formas. Por un lado, los Programas Exploratorios Pedagógicos⁶ y, por otro, aquellos que se vinculan a las modificaciones de la forma y el tiempo⁷, entre los que se ubican los Liceos de TE.

5 Para un mapeo de las diversas propuestas de inclusión educativa, ver Bordoli y Dogliotti (2020) y Conde, Darrigol y Páez (2020).

6 Los Programas de Exploración Pedagógica (PEP) comprenden propuestas diversas para grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Entre ellos, Áreas Pedagógicas (CES-INAU), los Centros de Capacitación de Producción (CES/CECAP), el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES), Educación en Contexto de Encierro (ECE, CES/INR), CeR Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión (CeR), Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CeReSo).

7 Por una categorización de estos Programas de Inclusión, ver Conde, Darrigol y Páez (2020).

La extensión de tiempo específicamente en el CES tiene su anclaje en un documento titulado *Extensión del tiempo pedagógico* (ANEP-CES, 2017). Como mencionamos, a partir de 2016 y en el marco de las políticas educativas del quinquenio, comienzan a implementarse experiencias en Educación Media Básica donde la ANEP se propone “la extensión del tiempo pedagógico y resignificación de espacios educativos” (ANEP-CES, 2017, p. 1). El documento se convierte en la referencia conceptual de la modalidad aprobada en el año 2015 del cual da cuenta un acto administrativo para implementar la modalidad en 2016. En la resolución se explicitan los centros en los cuales se implementaría la propuesta, es decir, en liceos que “tras reuniones de trabajo y consulta, aceptaron incorporarse a dicha experiencia” (ANEP-CES, 2015, *Acta 58, resolución 102, expediente 3/1216/2015*). Finalmente, en el año 2017 se aprueba el documento. Sobre esta discusión en torno a la selección, una entrevistada explicita:

cuando definimos qué liceos podían ser de Tiempo Extendido, pensamos en los directores más abiertos e hicimos sí, por cierto, algunas, estudiamos algunas otras variables: el espacio, que es importante. A pesar de que si tú leés el documento de creación del Tiempo Extendido, sí habíamos discutido mucho y yo les había pedido que apareciera especialmente, que el lugar de los talleres no tenía que ser forzosamente el liceo. [...]. Y a mí me parecía que esto de... podía usar otros espacios si el liceo tenía una saturación edilicia (RG 1).

Retomando el documento base para liceos de Tiempo Extendido, no se trata de un proyecto que explicita objetivos, metodología y/o resultados. Su planteo resulta una pauta orientadora de una *modalidad*, ya que tampoco es un nuevo diseño curricular correspondiente a un plan o programa sino que da cuenta del discurso oficial de los actores del período y se puede comprender en relación a otro documento anterior denominado *Claves para entender la propuestas educativa de Secundaria en el año 2016* (ANEP-CES, 2015) dirigido a los liceos y colectivos docentes. Este último documento ubica un aspecto enunciado y muchas veces planteado sobre procesos de la institución de educación media:

es bastante natural que la institución resista al sacudón **que significa revisar su misión fundacional** y que haya una tensión antagónica entre los intentos de llevar adelante dinámicas que tengan a todos los jóvenes como destinatarios y el deseo de volver a las prácticas de antaño desde el recuerdo melancólico que alberga un alumno modelo que deseaba estar en clase, progresar y seguir estudios terciarios (ANEP-CES, 2015, s/p).

Podemos señalar, entonces, tensiones entre la exploración de “*nuevas formas*” y *nuevos tiempos* y aquellas vinculadas a la *forma liceal*⁸ fundacional, identificada aquí con lo “fragmentario y rutinario”, y sus actores. Así, se habla de “desacartonar el formato fragmentado que forma parte de un ritual repetitivo y que parece vacío de significado” (ANEP-CES, 2015, p. 2). El planteo va en la línea de análisis donde los componentes pedagógicos históricos (clasificación del saber, especialización y organización del trabajo docente; denominado por Terigi, 2008a, como el “trípode de hierro” que genera prácticas homogeneizadoras y tradicionales) es puesto en discusión.

En otro orden, la ATD es muy crítica en su posicionamiento frente a los alcances de estas propuestas y en su capacidad para alterar los formatos tradicionales. En 2018 sostenían:

Las autoridades han optado por modificaciones parciales. Mediante circulares se plantean reformas que no son de tipo global, es decir, no abarcan a la totalidad de los estudiantes y trabajadores.

Esta fragmentación y atomización genera la convivencia de múltiples planes y “programas”.

La última reforma global fue la Reformulación 2006, tanto para Ciclo Básico, como para Bachillerato pues su abordaje fue general. Desde entonces, las autoridades han decidido reformas parciales, que promueven esa fragmentación. Su único objetivo es ofrecer una “educación contextualizada” para asegurar la permanencia y egreso, siendo el conocimiento un elemento marginal (ATD, 2018, p. 59).

El cuestionamiento sobre la propuesta por parte de la ATD considera que se prioriza la “retención” por encima de los aprendizajes y la definición de política sin una consideración sustancial de recursos. Particularmente en las propuestas de extensión del tiempo pedagógico, la Comisión de Ciclo Básico y Bachillerato realiza un análisis del documento base en forma detallada. A partir de allí plantea sus concepciones y diferencias. En primer lugar, se expresa una posición crítica a la modalidad, considerándola una “propuesta sociológica sin fundamentación pedagógica” (ATD, 2016, p. 113):

La implementación de las diferentes innovaciones, para alumnos con rezago, **Tiempo Extendido y Tiempo Completo**, tienen entre sus **ejes estructurales la extensión del tiempo pedagógico**. Estas modalidades responden a intereses ajenos a lo educativo, entre los que se encuentran principalmente **la extensión de la permanencia de los estudiantes en las instituciones**.

8 Ver Flous, Morales y Sidi (2020).

Estas propuestas son la continuación de la experiencia de las Escuelas de Tiempo Completo, que, desde su origen, tienen como objetivo primordial facilitar la incorporación y el acceso de los adultos del núcleo familiar del estudiante al mercado de trabajo (ATD, 2016, p. 114).

De acuerdo a estos relatos, es posible afirmar que el comienzo y el desarrollo de las propuestas de TE deben ser comprendidos a la luz de estas posiciones disímiles. Esto es planteado en términos generales por uno de los entrevistados:

Entonces, esto del diálogo que decíamos, entre la conducción de la línea política, cómo la piensa, evidentemente, si después en el terreno, esto no genera adhesiones, no genera compromiso y no se sostiene en el ámbito íntimo del espacio educativo, entonces, como que no termina de ser como tal. Entonces, por eso creo que es importante sostener la línea de política inclusiva o la que se piense, desde el diálogo con las comunidades particulares y los contextos particulares (RG 3).

Para cerrar este apartado, observamos que, en términos cuantitativos, la modalidad resulta una de las propuestas que se ha incrementado en los últimos años desde su surgimiento, frente a otras similares que se han mantenido en número o han decrecido.

Cuadro 1. Tendencia a la ampliación de la Modalidad de Tiempo Extendido

Año	2016	2017	2018	2019	2020-2021
proyectados	12	30	50	70	s/d
realizados	12	15	25	26	37

Elaboración propia. Fuente: Documento de tiempo extendido y efectivos. Presupuesto 2020-2024.

De acuerdo al cuadro, si bien la propuesta no alcanzó el número planificado, resulta una línea que se mantiene y es retomada por las nuevas autoridades en el gobierno de la educación⁹.

⁹ El cambio de gobierno a partir de marzo de 2020 no retiró la modalidad de Tiempo Extendido sino que la utilizó, a su vez, como fundamento de nuevas propuestas pilotos de su nueva administración. Hacemos referencia a los Centros María Espinola; sobre esta propuesta, ver: Sosa, s/a.).

Territorio, sujetos y aprendizajes diversificados

En el proceso de análisis de la propuesta entendemos que resultan significativos una serie de elementos, los que se vuelven permanentemente puntos de tensión en donde los actores de la política educativa ubican sus distintas perspectivas. Indagamos que, desde la postura de Secundaria, la universalización de la Educación Media Básica se liga discursivamente a la contextualización en territorio, la diversificación de trayectos educativos y la construcción de trayectorias educativas centradas en los estudiantes. Sin embargo, desde los relatos de ATD y Fenapes se sostienen planteos antagónicos en los que se afirma que, con estos propósitos, finalmente, se pierde el centro en lo educativo.

Concretamente, en el *Proyecto de presupuesto 2015-2019*, al referir a la universalización de la educación media se propone que se trabaje en la disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa a nivel de cada territorio, como elementos clave para la concreción de trayectorias continuas y completas (ANEP, 2015, p. 212). Es decir, pensar propuestas de inclusión educativa supone pensar el territorio en términos socioeducativos y con cierto anclaje de las propuestas a nivel local. Ello implica dos niveles de trabajo: en ANEP y en coordinación con instituciones de educación no formal. En el documento se plantea que “La potencialidad de compartir recursos y la reciprocidad de la comunicación redundarán en el mejoramiento tanto de los vínculos como del aprendizaje de las instituciones” (ANEP, 2015, p. 194). Como perspectiva sobre territorio desarrollada, cobra relevancia el reconocimiento de aquello propio de lo local y se propone un trabajo que parta de esos saberes y prácticas preexistentes para potenciarlos:

Supone [...] el establecimiento de acuerdos que permitan que en cada territorio los actores, orientados por las políticas educativas de la ANEP trabajen coordinada y articuladamente generando sinergia con el fin de contribuir al logro de las metas educativas planteadas para el quinquenio. Su sustentabilidad dependerá de lograr dejar instaladas en cada territorio capacidades de organización local que permitan movilizar recursos para solucionar problemas de interés común, asumiendo el acompañamiento de las acciones con la debida rendición de cuentas (ANEP, 2015, p. 176).

Las competencias de la DSIE van en sintonía con lo antedicho al explicitarse entre los cometidos de su tarea de articulación:

Se buscará que la institución educativa y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo

interrelacionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas (ANEP, 2015, p. 175).

Además, la DSIE refiere a la ampliación de las trayectorias educativas, en vínculo con “el establecimiento de alianzas con actores territoriales en procura de extender el tiempo escolar a nuevos escenarios educativos” y “la integración de la actividad laboral como parte de la ampliación del tiempo escolar, reconociendo a esta como generadora de aprendizajes” (ANEP-CES, 2017, p. 1).

Fundamentado en que la “extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (ANEP-CES, 2017), el CES propone modalidades con “formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil” (ANEP-CES, 2017, p. 1). Los liceos aparecen, así, como instituciones de referencia para el entorno y la comunidad y se plantea la relevancia de involucrar a los referentes de las instituciones de la zona en el proyecto de centro. Algunas de las ideas fuerza refieren al establecimiento de **puentes y trabajo en red**. En esta línea, y a partir de los aportes de Vassiliades (2013), afirmamos que se produce cierta situación de apertura y ruptura con la posición de que la escuela debe cerrarse respecto a un exterior amenazante (pp. 7-8).

Con respecto a las **concepciones de sujeto** que se entrevén tanto en el proyecto de presupuesto como en el documento base de la modalidad de Tiempo Extendido, por un lado, se parte de la idea de integrar a aquellos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeducativa y, por otro lado, se entiende necesario centrar las propuestas en los intereses de los estudiantes. Por tanto, uno de los objetivos es atender a multiplicidad de situaciones y propender a **diversificar las propuestas educativas** con el fin de que sean más atractivas:

se entiende que extender el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución educativa posibilita que todos los estudiantes –especialmente los más vulnerables socioeducativamente– reciban otras ofertas educativas y culturales, así como el soporte y la continentación necesarios para gozar de su estancia en el liceo. En consecuencia, estos centros educativos tienen que convertirse en instituciones a donde los jóvenes deseen ir y quedarse, en los que sientan que se les ofrecen actividades en las que les gusta participar, que les resultan atractivas. Si ello se logra se cumplirá con el objetivo de mejorar sus aprendizajes en el entendido de que un alumno interesado es un alumno que aprende (ANEP, 2015, p. 195).

Para estos fines, se hace foco en la existencia de otras ofertas culturales: se parte de la necesidad de reconocer la pluralidad cultural y social; habilitar otros aprendizajes que promuevan el acceso a variadas manifestaciones de la

cultura (producción creativa, práctica deportiva, nuevas tecnologías y mundo del trabajo).

Específicamente para la modalidad de Tiempo Extendido¹⁰, el diseño curricular y la organización en talleres cobran especial relevancia para algunas discusiones planteadas en este apartado, ya que explican la manera particular que adquiere la propuesta de aprendizajes en su carácter “diversificado”.

El diseño curricular se modifica a partir de la extensión de la jornada en el marco de la Reformulación 2006, a través de otras actividades “que propician la recreación, el deporte, los campamentos, el conocimiento, la expresión artística, las nuevas tecnologías y las actividades relacionadas con el mundo del trabajo” (ANEP-CES, 2017, p. 11). Esto no modifica aspectos del currículo que se desarrolla (Plan 2006) sino que suma otros espacios y contenidos por fuera de las clases habituales.

Ese énfasis en la diversidad, multiplicidad, reconocimiento y desarrollo de diferentes capacidades instala la pregunta respecto del acceso a la herencia cultural común. Por una parte, hay un énfasis en la necesidad de establecer vínculos con el conocimiento recuperando un principio pedagógico fundamental según el cual “para que exista educación es necesario partir de la base de la existencia de sujetos que pueden transformarse a partir del establecimiento de relaciones con el conocimiento” (Martinis y Falkin, 2017, p. 30); por otra parte, se resalta la idea de la necesidad de incorporar otras ofertas culturales para ciertos sujetos. Este hecho puede poner en cuestión por un momento la premisa respecto a la igualdad de las inteligencias en términos de capacidades para vincularse con el saber que plantean Martinis y Falkin (2017) a partir de los aportes de Rancière como ficción fundamental para la tarea educativa. Entendemos que, en el mismo movimiento de ampliar la propuesta para incluir a todos los sujetos, se producen procesos de estigmatización al enfatizar “especialmente los más vulnerables socioeducativamente” (ANEP-CES, 2017).

En esta línea, indagamos que la ATD es muy crítica respecto a la idea de territorialización y las concepciones de sujeto detrás de esta propuesta: “Otro de los aspectos medulares de las propuestas de 2016 ha sido la **territorialización del currículo**. Ante esto nos preguntamos: ¿es lo mismo territorializar que contextualizar un currículo?” (ATD, 2016, p. 115). Además,

El planteo de objetivos, adecuaciones curriculares y modificación de los currículos, determinados por el territorio y por los intereses circunstanciales, propende a la inclusión (y no a la integración, tal como se considera desde la ATD) y su éxito es relativo y temporal. Ese **objetivo inclusor refuerza la segregación** a la que dice atacar (ATD, 2016, p. 115).

10 Para esta modalidad se plantean tres componentes particulares: Diseño curricular, Proyecto Pedagógico Transversal y Talleres.

Una de las líneas de argumentación en el desarrollo de las propuestas de Tiempo Extendido se basa en el foco del estudiante, su autonomía y su proyecto. Se argumenta que la modalidad de Tiempo Extendido,

acompaña esos otros ritmos más abiertos, buscando también darle autonomía al estudiante, y también contribuir a la toma de sus propias decisiones cuando tienen que optar y a partir de ese momento comprometerse con su participación en el taller, o tomar decisiones como decir bueno, no me interesó esta propuesta. Voy a asistir a otras. Se apuesta también a eso, a ese trabajo de hacer que los estudiantes también hagan esos procesos que llevan a tomar sus propias decisiones, ser responsables de la toma de decisiones, y generar su autonomía, los talleres buscan también eso (RG 2).

En esta línea el planteo a partir del interés del estudiante se torna uno de los ejes importante en la propuesta:

partiendo del interés de los chiquilines, porque nos olvidamos, yo no mencioné eso, parten de ese lugar, deben partir de ese lugar. Desde el interés de los chiquilines, que también es otro aspecto difícil para los adultos poder sondear realmente y poder dar respuesta a esos intereses, que esos intereses sean legítimos de los chiquilines y se pueda desde la propuesta que se hace, que sea una propuesta que cumpla con esas expectativas. Es muy importante porque se parte de ese lugar que son propuestas que van enfocadas hacia el interés o a los intereses, porque son muchos, y además no se dan aislados, podés conjugar intereses prácticos, intereses físicos, intereses artísticos, intereses sociales, y entonces cómo dar respuesta a esos intereses porque justamente se justifican por eso. Bueno partimos del interés y esto se va a utilizar como una estrategia para llegar a los aprendizajes, y eso difícil también (RG 2).

La posición de los docentes desde la ATD y el ámbito sindical dista en varios aspectos de lo planteado por el CES. A través de las entrevistas, así como de diversos documentos, se observa que toman una posición crítica frente a las políticas de extensión del tiempo pedagógico:

Entonces, nos parece que nosotros hemos sido siempre críticos porque nos parece que eso genera más segregación educativa, el individuo está en lo formal, está en un plan 2009, pero los saberes están suspendidos, los saberes están recortados, no van a tener ni van a salir de allí, van a acreditar su ciclo, pero no van a contar con los saberes que cuentan los otros planes, los otros programas u otros estudiantes provenientes de una población, digamos, que está en otros términos frente a ellos (entrevista Referente ATD).

Así, la Comisión de Políticas Educativas de la ATD sostenía:

El año 2016 comenzó con la implementación de modalidades de carácter reformista, poco fundamentadas y con importantes problemas de instrumentación. Nuestra intención como Comisión es analizar en profundidad los pilares que sostienen estas propuestas y su aterrizaje en algunas prácticas que pretenden generalizarse [...]. Estas prácticas tergiversan y vacían de contenido conceptos pedagógicos que son propios del colectivo docente. Desde las prácticas cotidianas tienen un significado diametralmente opuesto al que se le pretende atribuir. Se proponen como acciones “innovadoras”: el trabajo interdisciplinar, colaborativo, integrador, en vínculo con la comunidad, que los docentes vienen desarrollando sin la necesidad de convertir los espacios de aprendizaje en experimentos “a la carta”. Estos se centran, en el entretenimiento, la adaptabilidad al mundo laboral que puede verse en el análisis de propuestas centradas en competencias, la disposición de los recursos materiales, la labor docente al servicio de la contención, el “coaching” y la pedagogía del ocio (ATD, 2016, p. 113).

Las orientaciones centradas en el interés del estudiante son consideradas insuficientes para la definición de las propuestas educativas junto a un fuerte cuestionamiento a lo que denominan “pedagogía del ocio”:

Por otra parte, parece relevante que tanto los talleres como los “proyectos” impulsados para el trabajo “interdisciplinar” partan del interés del estudiantado y se agoten en él. Corresponde preguntar con cuáles herramientas conceptuales, técnicas y educativas en general, que cuenta el estudiantado para tomar estas decisiones.

El interés o desinterés no pueden ser dimensionados como variables de carácter pedagógico. Si a esto agregamos que de acuerdo al desinterés y/o ausencia de estudiantes, las direcciones de los centros educativos pueden cesar o sustituir los talleres y a sus responsables, se visualiza claramente la flexibilización y precariedad laboral a la que estamos expuestos, situación que la ATD no puede avalar (ATD, 2016, p. 117).

Quizá la pregunta central gira en torno a la capacidad real de estas propuestas para tender puentes a esta población caracterizada como vulnerable. Estas posturas críticas conviven en tensión con otras posiciones al respecto de estos temas:

Y bueno, y hay que reconocer que hay un conjunto de actores que no quieren. O que consideran que tener planes alternativos sería empobrecer la oferta educativa. Eso es lo que te contestan. Entonces, yo digo, ¿cómo se

puede defender el plan 2006? ¿Me estás diciendo entonces, que todo lo que no sea 2006 será, por lo tanto, de mediocre o muy baja calidad, como para que pienses que no debe ser ofrecido? Es decir, que es mejor que estén en la calle, además, sin nada, porque el 2006 los expulsa, a que el liceo busque otros modos y que esas personas vivan una experiencia de desarrollo. Esa es una tensión (RG 1).

Mientras, el colectivo de la ATD en forma crítica afirma:

Una mirada a las políticas educativas impulsadas en Secundaria los últimos veinte años confirma esta tendencia a privilegiar la retención por encima de los aprendizajes: prolongación del horario de clases (pasaje de 35 a 45 minutos de cada hora de clase, modalidad de tiempo extendido, modalidad de tiempo completo), reducción del currículo (especialmente mediante la eliminación de ciertas asignaturas o de sus cargas horarias en las propuestas focalizadas), etc.

Tales definiciones en materia de política educativa se traducen en magras asignaciones presupuestales para infraestructura, pues no son prioritarias las condiciones de trabajo y estudio, ni tampoco lo es la reducción de la cantidad de estudiantes por grupo. Más jóvenes estudiando, durante más horas al día, en una planta edilicia que no suele posibilitar una formación integral en un ambiente decoroso (ATD, 2017, p. 121).

Lo anterior ubica una serie de debilidades que interpelan a la política. El contexto de producción de estas políticas educativas presenta rasgos transicionales (en oposición al carácter reformista de los años 90) (Bentancur y Mancebo, 2010) que dan marco a estos reclamos. Además, estas diferentes posiciones incluyen diversos sentidos sobre igualdad, justicia e inclusión en educación, “definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos” (Vassiliades, 2013, p. 6).

Alteraciones a la “forma liceal”

Una de las interrogantes que surgen del análisis de la propuesta de Tiempo Extendido es si en su constitución como “nueva” modalidad genera cambios en las formas escolares¹¹ habituales en que se organiza y estructura la educación media. En este sentido, el proyecto de presupuesto 2015-2019 de la ANEP explicita la relevancia de pensar aquello que acontece al interior de las aulas en ese tiempo que se extiende:

[La investigación] educativa y la evaluación realizada sobre las experiencias desarrolladas en los últimos tiempos, particularmente en América Latina, señalan que la extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, se advierte que la extensión de la jornada escolar por sí misma no es suficiente, sino que es preciso mayor tiempo dedicado a la reflexión, planificación pedagógica y autoevaluación de la propuesta (ANEP, 2015, p. 194).

En los documentos y entrevistas, la voz “oficial” plantea la intención de generar formatos que desestructuran los tiempos y espacios institucionales, conformando espacios áulicos “no tradicionales”. Se afirma que es una experiencia que tiene una capacidad elevada para alterar el formato escolar. En este sentido un informante expresa:

Porque yo también creo que los centros educativos tienen que ser espacios de experiencias variadas donde haya algo más que la clase, y que sean espacios de expresión cultural. [...] Y el liceo tiene que ser el proveedor de esas experiencias, porque hay que poder provocar en el otro otras cuestiones que lo lleven a preguntar y a entender qué otras cosas pasan. Hay otras personas que hacen otras cosas que son interesantes y que quizá podría ser un destino sobre el que yo no pensé porque no sabía que existía, pero podría ser. Y creo que ahí tiene que haber un despertar y un movimiento diferente, por eso yo te repito, me imagino unos liceos muy distintos a los que tenemos y, claro, creo que sí, en algunos casos, en el caso de los Tiempo Extendido, se va caminando hacia algo de eso, en la medida que se produce la apertura de esos espacios específicos en los talleres (RG 1).

El relato ubica a la modalidad como un espacio que brindaría otras experiencias, frente a las ya conocidas. En esta línea se sostiene que Tiempo

11 Al respecto del concepto de “forma escolar” ver: Vincent, Lahire y Thin (2008). Para un análisis de la forma escolar y sus alteraciones y la producción de política desde el cotidiano ver: Stevenazzi (2020).

Extendido abre nuevos espacios, instala otras metodologías y tiempos, frente a las formas “tradicionales”:

Porque en el caso, por ejemplo, los talleres, estos han sido nuevos formatos, nuevos espacios, nuevos tiempos, para un aprendizaje basado en metodologías que vienen de la educación no formal, entonces eso ha tenido un fuerte impacto también en los adultos y también en cómo organizar el espacio tradicional, que concebimos los docentes y los tiempos tradicionales de aprendizaje en formatos muchos más abiertos, muchos más versátiles, y eso ha significado... Creemos si bien no hemos hecho una evaluación de impacto [...] sí en las percepciones de los propios actores se manifiesta justamente que ha habido un impacto que ha movilizado [...] que también ha generado tensiones entre los diversos actores, sin dudas, pero que también reconocen que cualquiera de estas propuestas, la mayoría de los actores, en este caso los adultos que están involucrados en cada uno de estos centros, todos reconocen que han sido propuestas educativas muy beneficiosas para la comunidad educativa y que han proyectado el liceo más allá del espacio liceal, hacia la comunidad hacia el barrio (RG 2).

Los actores identifican que diferentes componentes modifican parte de la organización liceal, como es el caso de contar con horas de permanencia docente, lo cual incide en diferentes funciones que pueden realizar más allá de su tiempo de aula (por ejemplo, proyectos interdisciplinarios, de centro, atención a padres, planificaciones, articulación con otros actores). Desde la gestión de la política explicitan:

Se pide, se solicita dentro de las orientaciones, que en realidad en esa construcción sea, no es que los talleres están aparte y constituyen una cosa extraña a lo que es el proyecto de todo el centro educativo [...] pero sí, tiene que ser construido desde esos espacios que están además de las horas de coordinación, están establecidas para el plan 2006 lo que se denominan horas de permanencias (RG 2).

El proyecto pedagógico transversal elaborado por el centro que se plantea como parte de la modalidad es una producción colectiva entre los actores del liceo, los referentes y los talleristas. En esta línea, “Para los docentes el espacio de coordinación se constituirá en el centro de la construcción, la reflexión, monitoreo y autoevaluación de esta modalidad” (ANEP-CES, 2017, p. 11). En este nivel se menciona, que para potenciar las capacidades pedagógicas de los centros educativos se requiere de una mayor extensión del tiempo laboral. Según el documento se promueve la concentración de la carga horaria de cada profesor en un solo centro (considerando las horas de la unidad y las mencionadas horas de permanencia), a la vez que se

reconocen y jerarquizan las tareas que estos desempeñan fuera del aula “cada centro cuenta así con una proporción de profesores que permanecen más tiempo y son los responsables de implementar, junto al Profesor Orientador Pedagógico, los proyectos de trabajo elaborado en forma conjunta” (ANEP-CES, 2017, p. 12). A su vez se incluyen los ya existentes espacios de coordinación, donde todos los actores trabajen colaborativamente con el propósito de intercambiar saberes y experiencias que contribuyan a la mejora de los aprendizajes (ANEP-CES, 2017, p. 2).

En esta línea, Terigi (2008b) explicita que donde las propuestas pedagógico-didácticas han articulado acciones relevantes para que los alumnos recuperen sus aprendizajes, dejando de ser propuestas compensatorias y formulando proyectos de enseñanza abarcativos e integrales, han sido escuelas con alguna experiencia de trabajo colaborativo y con consensos institucionales sobre la enseñanza (Jacinto y Terigi, en Terigi, 2008b).

Es interesante el cambio de denominación de Programas Educativos Especiales a Programas de Exploración Pedagógica, la cual tuvo que ver precisamente con la centralidad de la tarea docente para elaborar estos programas. Según un entrevistado, los docentes son “expertos” en los centros educativos y, por tanto, capaces de elaborar un currículo situado. A su vez, destaca el carácter de la docencia como una tarea en permanente formación:

también uno puede decir que esta renovación o estos énfasis en las políticas educativas coincidieron de alguna manera con este pensamiento docente que empezó a transitar o empezó a buscar caminos alternativos. Situaciones de innovación. Entonces, allí creo que hay una preocupación compartida que fue como un encuentro interesante que se dio desde dos lugares, desde estos énfasis de la política educativa que procuró la inclusión, la escuela para todos, todo ese tipo, la diversidad, la cuestión de género, bueno, toda esta cuestión que sostuvo la transformación de los énfasis en política educativa, de alguna manera, tal vez por una movida de época, tuvo que ver con cómo en las aulas, los docentes estaban inquietos y procuraron buscar otras situaciones, otros formatos, otras prácticas, entonces, creo que hubo un diálogo que se dio con bastante espontaneidad (RG 3).

Este entrevistado explica que una de las formas de reconceptualización dentro de los Programas de Exploración Pedagógica se corresponde con la tarea específica de tutoría:

Bueno, en realidad, uno puede decir que surgen roles, pero también podemos decir que, desde la teoría, esos roles estaban prefigurados. Por ejemplo, uno de los aspectos, una línea muy cuidada fueron todos los procesos de tutoría. Ahora, la tutoría no es una novedad estos últimos años, hace muchos años que se habla del mentorazgo, la tutoría, el profesor acompañante, el

referente académico, entonces, desde el punto de vista de la nomenclatura, de la denominación de la figura como tal, uno podría decir que no hay figuras nuevas. Pero sí hay una, vuelvo al término, una resemantización de esas figuras en el sentido de que el proceso de tutoría en el currículo es un pilar fundamental (RG 3).

Por otro lado, desde la perspectiva de la ATD, se cuestiona tanto el **carácter innovador** de estas modalidades como el lugar atribuido al docente en estas propuestas, en el que “las tareas de contención priman por sobre las de enseñanza”. Desde los documentos de la ATD podemos observar que se realizó una aproximación y seguimiento de las políticas a partir de visitas a distintos liceos en los que se desarrollaron estas modalidades, manteniendo entrevistas con diferentes agentes educativos y “procurando conocer sus percepciones y valoraciones sobre el funcionamiento de estas modalidades en sus centros educativos” (ATD, 2018, p. 64). A partir de esas visitas, la ATD realiza la siguiente síntesis:

En estas propuestas la función de contención de la institución educativa se ve sobredimensionada en detrimento de la enseñanza.

Se desprende de los intercambios y entrevistas que las propuestas buscan tener a los estudiantes “entretenidos” en el liceo.

Se constata la conformación de culturas institucionales donde se le demanda al docente una alta dosis de “trabajo voluntario” (por ejemplo, el traslado de estudiantes a actividades externas al liceo y la elaboración de meriendas y almuerzos).

Al igual que en la propuesta 2016 aparecen la educación socioemocional o las competencias socioemocionales como conceptos estelares.

Según información obtenida en las entrevistas, la mayoría de los talleristas carece de formación docente (ATD, 2018, p. 65).

Sobre las regulaciones a la tarea docente, la ATD señala: “De forma gradual, y a través de un marco regulatorio que legitima la ejecución de estas nuevas modalidades, se ponen en funcionamiento ‘dispositivos’ educativos que inciden en las prácticas docentes” (ATD, 2018, p. 59).

Entienden que muchas de estas nuevas modalidades y propuestas de los últimos años “se articulan en la actualidad como formatos para resolver o paliar problemas que subyacen en el sistema educativo, problemas de índole socioeconómica, que exceden en muchos casos a la educación misma, y a sus funciones como institución educativa” (ATD, 2016, p. 117). Y agregan:

Este marco supone la reconfiguración del rol docente. El requerimiento de flexibilidad, adaptabilidad y creatividad, que desde la lógica de las competencias se exigirá a los estudiantes, aparece también en esta nueva concepción del rol. Sumado esto a la necesidad de contención antes mencionada, y a su requerimiento de una propuesta “atractiva”, se traslada el eje de la tarea, de lo conceptual a lo actitudinal y procedimental (ATD, 2016, p. 117).

Otra voz crítica frente a las políticas y las modalidades de extensión del tiempo es la de la Fenapes. Este actor aborda la temática en algunos de sus congresos nacionales. Allí sostienen que: “Es a partir de los contenidos que definimos el tiempo pedagógico, y no al revés, primero extenderlo y luego ver cómo lo llenamos” (Fenapes, 2015, p. 29). Señalan la promoción de planes y propuestas como plan 2009 y 2012, propuesta 2016, los liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido, así como las prácticas didácticas en duplas y tríos de forma prescriptiva “apuntan a la disolución de conocimientos disciplinares” (Fenapes, 2017, p. 59). Además,

en el texto del proyecto presupuestal de ANEP para el último período no se brindan fundamentos de carácter pedagógico que den cuenta de la necesidad o conveniencia de extender el tiempo institucionalizado. Contrariamente, esta propuesta está inserta en una lógica de encierro y socialización del estudiante (Fenapes, 2015, p. 30).

Por último, como elementos concretos que representan dificultades para el desarrollo de las propuestas, dan cuenta de las condiciones edilicias, la necesidad de implementar alimentación escolar y la idea de no lograr una real estabilidad laboral. Al respecto, denuncian:

Este proyecto atenta contra la estabilidad laboral, y continúa avanzando en una lógica de precarización del empleo. No existen cargos efectivos para los talleristas y tendrán contratos a término. En definitiva, estos proyectos lo que hacen es adaptarse a la realidad actual, en lugar de transformarla (Fenapes, 2015, p. 30).

Este escenario de precarización del trabajo docente entra en tensión con las posibilidades de formación docente vinculadas a la integración de los equipos de trabajo. Lejos de ubicarse en una perspectiva unívoca, y un espacio homogéneo y de consenso, las modalidades implementadas en el quinquenio 2015-2020 se mantuvieron en un escenario de tensión que intentamos mostrar en este texto.

Consideraciones finales

Al inicio de este artículo planteamos que, para indagar sobre política educativa, es necesario recuperar las diferentes voces y perspectivas de actores que directa o indirectamente se vinculan a las propuestas. En este sentido, observamos que no resulta sencillo desde la investigación establecer afirmaciones totales, sino plantear aquellos aspectos que resultan significativos desde búsquedas teóricas, considerando las diferentes aristas del tema. Extender el tiempo conlleva a la pregunta fundamental al respecto de qué acontece en ese tiempo que se extiende. Las valoraciones sobre las maneras en que estas propuestas reproducen o modifican algo dentro de las instituciones dan cuenta de tensiones irresolubles inherentes a la política educativa, entendiendo la política constituida desde sus tensiones. Además, cabe preguntarse qué avances sustantivos se producen en el derecho a la educación cuando el foco se encuentra principalmente en el desarrollo de “diferentes modalidades”. Afirmamos que, aunque se producen ciertos movimientos en torno a la forma de organizar tiempos y espacios en las instituciones y las formas de construir el trabajo docente, pueden reconfigurarse ciertos procesos de estigmatización cuando el foco se encuentra en la “territorialización” de las propuestas. Por tanto, entendemos prioritario mantener la duda sistemática, que permita abrir discusiones y no suturarlas, al tiempo que dimensionarlas desde un entramado de aspectos y ponerlos en relación, entre los que son fundamentales el lugar del Estado y la articulación con otros derechos.

Referencias bibliográficas

- Bentancur, N. y Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En Mancebo, M. E. y Narbondo, P. (comps.) (2010). *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 1-16). Montevideo: Fin de Siglo.
- Bordoli, E. y Dogliotti, P. (2021). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En E. Bordoli y P. Martinis (comps.) (2021). *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 55-72). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. México: FCE.

- Conde, S., Darrigol, M. y Páez, S. (2021). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En Bordoli, E. y Martinis, P. (2021) (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 35-53). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- Flous, C., Morales, M. y Sidi, A. (2020). De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media. En Bordoli, E. y Martinis, P. (comps.) *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 129-149). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A. et al. (eds.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp. 35-99). Montevideo: CSIC-Udelar.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49. ISSN: 1900-5407. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=814/81415652003>.
- Sosa, V. (s/f). Construcciones en torno al significante “relación educativa” en la propuesta educativa de los centros María Espínola (en prensa).
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2008b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, (20), 4-28.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción de Leandro Stagno. Mimeo. Disponible en https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_.

Fuentes documentales

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2010). *Proyecto de presupuesto quinquenal 2010-2015 (Tomo I)*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Proyecto de presupuesto quinquenal 2015-2019 (Tomo I)*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019). *Síntesis de la situación educativa en Uruguay Año 2018. Documento extraído de la Rendición de Cuentas 2018 de la ANEP (Tomo I)*. Disponible en https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Situaci%C3%B3n_educativa_en_Uruguay_ANEP_2018.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Proyecto de presupuesto y plan de desarrollo educativo 2020-2024 (Tomo I)*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2018). *Monitor educativo del CEIP. Estado de situación 2018*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015a). *Acta N° 58, resolución 102, expediente 3/1216/2015*. Montevideo: CES.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015b). *Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016*. Disponible en https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano-2016&catid=35:liceosprincipalyItemid=60-.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Extensión del tiempo pedagógico*. Montevideo: CES. Disponible En https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Tiempo%20pedagogico/Extensin_de_Tiempo_Pedgogico.PDF.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Dirección Sectorial de Integración Educativa (s/f). Sitio web de la Dirección Sectorial de Integración Educativa. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD) (2016). *XXXVI Asamblea Técnico Docente. I Asamblea Nacional Ordinaria, ejercicio 2016*. Piriápolis 11 al 17 de setiembre de 2016. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD) (2017). *XXXVII Asamblea Técnico Docente Nacional Ordinaria II, Asamblea Nacional Ordinaria, ejercicio 2016-2019*. Piriápolis, 19 al 25 de febrero de 2017. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.

- Asamblea Técnico Docente (ATD) (2018). *XXXVII Asamblea Técnico Docente Nacional Ordinaria II, Asamblea Nacional Ordinaria, ejercicio 2016-2019*. Piriápolis, 19 al 23 de marzo de 2018. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) (2015). *XV Congreso de la Federación Nacional de Profesores*. Disponible en [Fenapes.org.uy/sites/default/files/2018-08/XV_CONGRESO_2015.pdf](http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2018-08/XV_CONGRESO_2015.pdf).
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) (2017). *XVI Congreso de la Federación Nacional de Profesores*. Disponible en <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-08/XVI-congreso-fenapes-dic2017.pdf>.

PLURICRONÍAS DEL APRENDIZAJE: UNA POSIBILIDAD PARA PENSAR OTROS TIEMPOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL PLAN 2012 DEL CICLO BÁSICO

Ignacio Dolyenko y Vanina Galván

Introducción

El presente artículo constituye un análisis desde el campo de la teoría del currículum de una de las propuestas para la enseñanza secundaria: el Plan 2012 CB, en el marco de las políticas de inclusión educativa de la denominada era progresista. El abordaje se desarrolla tejiendo el hilo conceptual a la luz de la teoría de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994) y de ciertas alteraciones (Stevenazzi, 2014), en la macrocategoría de currículum¹, en sus dimensiones estructural-formal y procesal-práctica. A lo largo del artículo se identifican alteraciones del orden de la relación docente-alumno-saber, la selección de saberes a enseñar y las concepciones de docente y de estudiante. El análisis propuesto profundiza la dimensión curricular del Plan 2012 CB, en una perspectiva conceptual del currículum que permita aportar nuevas dimensiones a la reflexión acerca de las políticas de inclusión educativa, especialmente sobre los conceptos de aprendizaje monocrónico (Terigi, 2008 y 2010) y pluricronías del aprendizaje, categoría teórica desarrollada en el marco de este trabajo.

El desarrollo del trabajo incluye la construcción de un posible hilo teórico desde el cual abordar los planes de inclusión educativa, así como también las justificaciones que pautan la elección conceptual. En forma transversal, se articula y tensiona el análisis teórico con las voces y expresiones de docentes, adscriptos y docentes agremiados que han reflexionado sobre el programa.

Las tensiones entre el Plan 2012 CB, entendido como una propuesta educativa oficial, y las experiencias consideradas por los actores docentes, permiten, bajo el lente teórico construido, extraer reflexiones sobre este plan de inclusión educativa, así como también sobre los planes de inclusión educativa en general. Este trabajo puede considerarse como una continuación de lo escrito sobre el Plan 2012 CB por Mónica Grosso (2020), en donde se aborda este

1 Dentro del campo conceptual de la teoría curricular, se considera el concepto desarrollado por De Alba (1995).

programa desde las posiciones docentes. A dicho artículo, se lo complementa con una perspectiva que retoma la relación entre enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, se encuentra presente la idea de configurar un aporte más a los trabajos ya editados que analizan los Planes de Inclusión Educativa (PIE), tanto para el análisis y producción de conocimiento sobre el campo de la educación como también para el diseño de planes y programas, a futuro.

Este texto se estructura en esta introducción, un marco teórico a partir de la integración de diversos autores, luego se describe brevemente el plan de inclusión educativa de referencia y se lo analiza en función del recorrido conceptual presentado. Un capítulo aparte se dedica a la caracterización del concepto pluricronías de aprendizaje, en donde se abordan las líneas de análisis que lo generan, así como también los límites que se pueden establecer a dicho concepto. Por último, se presentan las conclusiones del artículo, dando lugar a nuevas preguntas y temáticas a abordar.

Construcción de un marco teórico de referencia

El marco teórico que se presenta, se encuentra articulado a partir de diferentes conceptos, en función de un orden que se recorre desde lo más abstracto a lo más concreto del objeto de estudio, es decir, el Plan 2012 CB. Tanto el marco teórico construido como el análisis a realizar abordan una perspectiva acerca del currículum. Esta decisión guía tanto la elección de los conceptos teóricos como su orden, desde la teoría sustantiva considerada hasta las categorías de análisis, en forma cada vez más específica.

El esquema de desarrollo del marco teórico propuesto, se articula siguiendo a Sautú (2004). Si bien el presente artículo no configura una investigación propiamente, la dinámica deductiva está presente y acompaña la línea analítica y reflexiva.

En un primer nivel, identificaremos como teoría sustantiva, la teoría de la forma escolar, de Vincent, Lahire y Thin (1994), representantes de la Sociología de la Educación francesa. Entendemos esta teoría como sustantiva dado que permite un análisis de la complejidad del hecho educativo, que no lo considera como un fenómeno simple, lineal, ni libre de tensiones. Los autores referenciados expresan:

Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprensivo”. Este último se opone tanto a la búsqueda de relaciones entre

fenómenos desmenuzados, tomados como elementos y concebidos como exteriores el uno del otro, a la búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad” que sería, por ejemplo, la escuela. Aquello que da unidad a la forma escolar, su principio de engendramiento, es decir, de inteligibilidad, lo definimos en relación a reglas impersonales. [...] La emergencia de la forma escolar no sucede sin dificultades, conflictos o luchas, de tal forma que la historia de la escuela es una historia llena de polémicas y que quizá la enseñanza se encuentre siempre “en crisis” (Vincent, Lahire, y Thin, 1994, p. 2).

Dicha teoría establece una integración de diferentes variables que corresponden al fenómeno educativo y que, por ende, son consideradas, lo definen y lo soportan; en definitiva: lo fundamentan. Sin embargo, estas dimensiones se consideran integradas, en tanto la forma escolar busca la regularidad de los patrones, en la multiplicidad de las características, expresado por los autores como los “trazos característicos de una realidad” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 2). La teoría de la forma escolar no busca solamente describir el fenómeno educativo, sino también comprenderlo. Por lo tanto, se vale de diferentes coordenadas para abordarlo.

Así, se plantea un análisis sociohistórico de las condiciones en las que la forma escolar se gesta y de los modos de socialización que genera. En este sentido, la forma escolar tiene tanto causas como efectos, en un momento histórico determinado. Considerar la dimensión histórica, implica relacionar los fenómenos educativos con otros que conviven en ese espacio y tiempo: la forma escolar y la forma política (Vincent, Lahire, Thin, 1994), esto es, atravesar el análisis de una realidad (forma) escolar, su génesis y sus alteraciones, también a través de supuestos políticos.

Desde este marco teórico, el abordaje de la forma escolar está situado en una perspectiva sociohistórica y, por ende, atravesada por la coyuntura social, económica y política existente; sin embargo, la forma escolar también determina las condiciones sociohistóricas y políticas. Así, la consideración de esta teoría como sustantiva permite realizar un doble análisis: cómo una realidad educativa se conforma en un momento histórico dado y cómo los fenómenos sociales y políticos se encuentran atravesados por la forma escolar, habilitando el pensar cómo se establecen políticas educativas que puedan atender las urgencias y características sociales o económicas de un tiempo histórico específico. Además, la teoría de la forma escolar, en tanto es histórico-situada, permite reflexionar acerca de por qué se decide que sea desde la educación y el sistema educativo formal que se atiendan realidades necesitadas, tanto como espacio protagónico privilegiado o como parte de una propuesta política más general. A su vez, como la realidad genera un principio de engendramiento de la forma escolar, en función de patrones específicos (como se ha destacado, sociales y económicos), tanto en cuanto a transformaciones, así como a herencias de la forma escolar anterior (Vincent,

Lahire, Thin, 1994), decidimos articular la teoría de la forma escolar, como teoría sustantiva, con la categoría sustantiva de alteración a la forma escolar, de Felipe Stevenazzi (2014). Consideramos que existe una afinidad conceptual en esta articulación, según lo expresa el autor con las siguientes palabras:

por un lado, la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dado, alteración tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma [...] La idea de la alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al alter, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro. Alteridad (del latín alter: el “otro” de entre dos términos, considerado desde la posición del “uno”, es decir, del yo) es el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro” (Stevenazzi, 2014, p. 3).

En este marco, la educación, tanto desde una mirada macro (el diseño de políticas educativas), como en una perspectiva micro es alterada y, a la vez, altera. La forma escolar cambia, como producto de un momento histórico y social, en una coyuntura política específica, pero también modifica las realidades que alcanza. En palabras de Stevenazzi,

se asume que la escuela es importante para la cultura democrática en tanto espacio social de encuentro con otros, debe ser recuperada y reposicionada desde su potencialidad democratizadora, por lo cual se entiende necesario repensar su forma escolar, la cual deberá asumir otras características en función de las necesidades actuales y de la niñez que entra a la escuela para ser alumno (2014, p. 12).

En orden de continuar con el entramado conceptual, el análisis profundiza la dimensión del currículum, que también se adopta como macrocategoría de análisis. Enmarcado dentro de la teoría de la forma escolar, debe involucrar componentes multidimensionales, particularmente culturales, políticos y comunitarios, que atiendan la posibilidad de alteraciones, en ese doble sentido planteado por Stevenazzi sobre alterar la forma desde el otro y la perspectiva del otro en la misma forma escolar. Consideramos la noción conceptual de currículum de Alicia de Alba:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través

de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (1995, pp. 59-60).

El currículum, entendido históricamente y trascendiendo la idea de un conjunto de planes, programas y normativas o como un conjunto de saberes seleccionados, puede ser considerado desde las dimensiones estructural-formal, más clásica y tradicional, y la dimensión procesal-práctica, que supone la vida de los programas en las instituciones. Esto es, cómo se materializa la estructura en las instituciones, considerando que ambas dimensiones se influyen entre sí (De Alba, 1995).

En la dimensión estructural-formal del concepto de currículum, hemos decidido poner a dialogar las reflexiones que Terigi (2008) realiza en relación a lo común, lo básico y lo general. Esta autora advierte sobre los significados de la inclusión y cuál ha sido el lugar de la escuela en relación a esos significados, especialmente con los aprendizajes. Así, la autora recupera la idea de Connell (1997) en relación a que los currículos pueden ser injustos² (Terigi, 2008, p. 213) cuando se les niega a sectores de la población no solo la posibilidad del acceso sino también de las diferentes perspectivas; de lo que se sigue que todos aprendiendo lo mismo, en la misma escuela mediante procesos idénticos implica una injusticia curricular. La autora argentina afirma:

Cuando se analiza de cerca el problema de lo común, la formación que esperamos que promuevan las escuelas aparece como el objetopreciado de estrategias francamente antagónicas. Como el currículum único y la diversificación curricular, el aula estándar y los agrupamientos flexibles, la escuela común y los formatos escolares alternativos. En estos debates pedagógicos sobre la formación, tres conceptos aparecen utilizados: lo común, lo general y lo básico (Terigi, 2008, p. 219).

Para esta autora, lo común ha sido sinónimo de lo mismo y lo mismo devino en una desigualdad curricular. Lo general, por otra parte, supone la idea de que todos y todas, como sujetos de derecho a la educación, tengan la posibilidad de desarrollarse integralmente. Sin embargo, la misma autora sostiene que lo general ha sido entendido como lo común y pese a esta advertencia expresa que, si bien es un horizonte deseable, aún no se alcanza para todos y todas.

2 Para Connell (1997) hay tres principios a seguir para analizar la justicia curricular: el lugar que tienen los intereses de los menos favorecidos, cómo se da la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.

Estas apreciaciones semánticas sobre lo básico, lo común y lo general, entendidas a la luz de los saberes puestos en juego en un plan de estudios, también pueden articularse con la tensión entre currículum focalizado y currículum universal. En este sentido, la idea de propuestas focalizadas de los años 90, en Uruguay, tenía como eje “pensar la escuela como ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza y posibilitarles un desempeño acorde a las demandas sociales” (ANEP-Codicen, 1997; en Bordoli y Dogliotti, 2021, p. 66). Esto es, identificar la escuela como espacio superador de las desigualdades en contextos desfavorables y muy desfavorables³. Pero la desigualdad de base planteada de esta forma supone ajustar el currículum haciendo centro y foco en las carencias –lo que falta, lo que no se tiene–, aspecto que Martinis (2006) denomina *sujeto carente*. A partir del año 2005, según identifican Bordoli y Dogliotti (2021), se realizan varios movimientos discursivos desde un currículum focalizado hacia uno universal. Sin embargo, las mismas autoras advierten que esta pretensión no solo no ha sido saldada durante la era progresista, sino que se ha profundizado y actualizado. Bordoli (2019) subraya, para dar cuenta de este debe, la referencia a “programas focalizados con vocación universal”, sintetizando cómo la aspiración de lo general, la superación de la mirada centrada en el sujeto carente y el alcance de un currículum justo para todos y todas no se ha consolidado. Se puede establecer que el significante “programas focalizados con vocación universal” da cuenta, sí, de una aspiración, pero no de una realidad.

Desde este marco, donde el sujeto carente sigue estando en el centro, lo básico se ha ligado en análisis recientes a un reduccionismo de saberes, en contraposición a lo amplio, difuso o diverso (Terigi, 2008, p. 220) e incluso en oposición al acceso a los bienes culturales, que conformarían lo general. Es esta idea de un currículum básico entendido como reducido o empobrecido lo que ha abonado la crítica de colectivos docentes en diferentes espacios sindicales y de ATD, a la hora de valorar la dimensión estructural-formal del Plan 2012 CB, en relación a planes que se pretenden presentar, desde la macropolítica, como alteraciones al cronosistema escolar tradicional. Esto supone modificaciones al sistema ordenador del tiempo escolar, particularmente sobre la noción de que todos los estudiantes de un grupo, con edades similares, aprenden lo mismo, en el mismo grado y en forma simultánea. Este concepto es definido por Terigi como **monocronía del aprendizaje escolar** y, en palabras de la autora, consiste en:

3 La caracterización y valoración del contexto se realiza tomando en cuenta el rendimiento escolar en las áreas de Lengua y Matemática, el nivel educativo de la madre y las condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia.

proponer una secuencia única de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostener esa secuencia a lo largo de tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período [...] todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (2010, p. 104).

Respecto a este concepto, que se desprende del cronosistema de aprendizaje (Terigi, 2010), lo consideramos dentro del marco teórico como unidad de análisis.

Según fue mencionado anteriormente, partimos desde lo sustantivo hacia lo específico. Sin embargo, a partir de aquí, la propuesta es la de desandar el camino, planteando una categoría específica en tensión con la de aprendizaje monocronico (Terigi, 2010), en un marco de alteraciones (Stevenazzi, 2014) a la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Estas alteraciones surgen en un contexto sociohistórico determinado, a partir de la transformación de la escuela hacia nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es, a su vez, (re)generar nuevas formas sociales, en poblaciones particulares, con condiciones de existencia específicas. En este marco, se introduce la categoría **pluricronías del aprendizaje**, que se fundamenta a partir de ciertas características que pueden contemplarse en una serie de planes o modelos, configurándose potencialmente como unidad de análisis. De esta forma, queda establecido este entretejido teórico-conceptual, que consideramos permite analizar planes, programas o proyectos que se presentan como alteraciones a la forma escolar: desde una teoría sustantiva hasta las categorías específicas, integrando autores y autoras, incorporando un nuevo concepto aún en construcción. En la sección de Análisis del Plan 2012, se retomarán los conceptos teóricos aquí presentados, en relación directa con la propuesta curricular seleccionada. Posteriormente, se dedica un apartado a desarrollar la categoría de pluricronías del aprendizaje.

Descripción del Plan 2012 CB

El Plan 2012 CB se inscribe en un marco de planes de inclusión educativa y, dentro de este tipo de propuesta, se ubica como perteneciente al grupo de programas “diseñado con la finalidad de alterar de forma global las propuestas curriculares tradicionales” (Bordoli y Dogliotti, 2021, p. 69).

Mediante su recorrido y aprobación, permite a los/as estudiantes culminar el Ciclo Básico en el lapso de un año y medio, a través de la cursada de tres semestres consecutivos. Estos semestres se encuentran articulados en torno a un Seminario Praxis (Taller) con énfasis en el área Artística, que agrupa las materias Dibujo, Música y Literatura; un segundo Seminario Praxis con énfasis

en Tecnología Científica y Humanística, que agrupa a Historia, Geografía, Química y Física y un tercero en las áreas de Deporte, Recreación y Salud, que agrupa a Biología y Educación Física. Las materias de Idioma Español, Matemática, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo e Inglés se cursan transversales a los Seminarios, lo que supone que en la estructura curricular no formen parte del Seminario Praxis, sino que posean una carga horaria propia y un espacio específico asignado en el diseño del plan. Cada clase de Seminario Praxis está acompañada por al menos un docente⁴ de una de las asignaturas que no son transversales, además de la figura del *coarticulador*.

Este plan se caracteriza por no contar con asistencia obligatoria, aunque el artículo 7 del Plan delega en los/as docentes la responsabilidad para el control de una asistencia regular de los alumnos/as, porque es “en el aula donde se efectivizan los procesos de construcción de los aprendizajes” (ANEP-CES, 2012, s/p).

En lo que refiere a la evaluación, el documento del Plan sugiere apartarse de la calificación numérica tradicional, priorizando la evaluación conceptual en clave de avances y dejando registro de esa evaluación para cada estudiante.

El currículo se organiza por parte del grupo de docentes atendiendo al perfil de egreso que se establece en el artículo 23 del Plan⁵ y se centra en el desarrollo de competencias (artículo 26) que se acreditarán para la finalización del ciclo de tres semestres. Este perfil de egreso hace énfasis en conocimientos necesarios para “saber hacer” y “hacer para saber” (artículo 23 del Complemento RC 81/5/11) entendiendo y comprendiendo su relación con los diferentes campos del saber y con el mundo del trabajo. Por otra parte, se menciona la continuidad educativa en niveles superiores en pro de la educación permanente de los sujetos de aprendizaje. Este aspecto se analizará más adelante en relación al devenir curricular y las posiciones de los colectivos docentes organizados.

4 En entrevista con una docente sobre el Plan, refería que había momentos en los que, en el Seminario Praxis, era posible coincidir dos o tres docentes, además del coarticulador, dependiendo de la organización que se le diera.

5 Dado que la numeración del articulado presenta errores, cabe aclarar que aquí nos referimos al artículo 23 del apartado “De la Evaluación”.

Análisis del Plan 2012 CB

Desde la teoría de la forma escolar y posibles alteraciones

El abordaje para un posible análisis del Plan 2012 CB, en función del marco teórico presentado, requiere comenzar con una aproximación al marco histórico particular en el que surge el diseño y la implementación de esta propuesta curricular. Así, desde un marco más general de políticas de inclusión educativa, de las cuales este Plan es un caso particular, nos planteamos la descripción y comprensión de las llamadas políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el período 2005-2019, desde la teoría de la forma escolar. En este sentido, abordamos “aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones” (Vincent, Lahire y Thin, 1994, p. 2). Esto supone, necesariamente analizar el contexto de su surgimiento, porque la forma escolar es histórico-situada y obligadamente atravesada por los fenómenos sociales, políticos y económicos, entre otros.

Para realizar dicho análisis, establecemos el momento de la asunción al gobierno, en el año 2005, por parte del Frente Amplio-Encuentro Progresista-Nueva Mayoría, inaugurando la denominada *era progresista*, de tres períodos consecutivos. En materia educativa, este proyecto político llega con la propuesta fundamental de aumentar los fondos destinados a la educación. A partir de este año, con una realidad social y económica que incluía índices de desocupación y de pobreza atípicos y elevados, desde el nuevo gobierno se crean algunas figuras y organismos que son de importancia, en función del marco teórico que aquí se presenta, e inciden directa o indirectamente en la forma escolar y sus alteraciones: el nuevo Ministerio de Desarrollo Social (Mides), Plan de Equidad, Plan de Emergencia, Reforma Jubilatoria, Planes de Inclusión Educativa, *Ley General de Educación* N° 18.437 y la restauración de los Consejos de Salarios y la negociación colectiva, por citar algunos mojones significativos para el progresismo.

Los diagnósticos sobre los problemas estructurales del sistema educativo, uno de cuyos ejes principales refiere a la culminación de los ciclos obligatorios, especialmente los vinculados a la educación media, datan de largo aliento⁶; pero no se ponen en la agenda de la opinión pública –prensa mediante– hasta el año 2008 (Porley, 2014). Al respecto de la culminación de los ciclos obligatorios, en el informe *La universalización de la educación media en Uruguay*, elaborado por Unicef (2011), se expresa:

6 Antonio Romano se refiere específicamente a la deserción y repetición en secundaria: “En la década de los 50 pasaba lo mismo. Cuatro de cada diez no terminaba el liceo. [...] Esto permite cuestionar la explicación que se da de que la deserción tiene que ver con que ingresaron nuevas capas sociales, chicos de familias de menores ingresos y menor capital cultural, y que el sistema no estaría dando respuesta... porque en 60 años el patrón de deserción es una constante y ninguna reforma lo cambió” (citado en Porley, 2014, p. 242).

Desde la restauración democrática en 1985, en sucesivas resoluciones legislativas, el Estado uruguayo ha ido reafirmando el propósito de ampliar la obligatoriedad de la enseñanza al nivel medio. [...] Finalmente, la *Ley General de Educación*, número 18.437, aprobada en diciembre de 2008, extiende la obligatoriedad de la enseñanza a la educación media superior y cierra, así, el proceso iniciado con la Constitución de 1967 y la ley de 1973 (2011, p. 13).

En lo que refiere al primer ciclo de la educación media –también llamado media básica–, la sucesión de planes curriculares, con buena parte de la argumentación colocada en las mejoras de los egresos, reflejaría el aparente consenso entre las fuerzas políticas sobre la necesidad de reformar un ciclo educativo incapaz de responder a las nuevas demandas educativas y sociales (Cardozo, 2008; citado en Pérez Zorrilla, 2011). Desde la vuelta a la democracia, se pueden identificar los siguientes cambios en los programas educativos: el Plan 1986 reajustado en 1993, el Plan Piloto 1996 o la Reforma liderada por Germán Rama –con una fuerte resistencia desde los sectores de docentes organizados– y, finalmente, el Plan 2006, con sus respectivos ajustes. En el contexto del progresismo, durante el período 2005-2009

se planteó que al ser considerada la educación como un derecho, se procuraba implementar políticas en el área de la asistencia social que combatieran la deserción de adolescentes y jóvenes y que fomentasen el acceso y egreso al bachillerato [...]. La educación fue considerada entonces en el documento como uno de los componentes principales que hacen a la integración social, y al constatar los altos grados de desigualdad del sistema educativo, se justificó la implementación de estas acciones focalizadas en los 20.000 adolescentes y jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingresos (Pérez Zorrilla, 2011, pp. 17-18).

Vale referir como antecedente al Plan 2012 CB y otros, el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) que comenzó a implementarse en el año 2008 para adolescentes de entre 12 y 18 años. Su objetivo fue la mejora de los aprendizajes de los alumnos que asistían al ciclo básico de educación media pública en aquellos liceos que presentaban mayores dificultades socioeducativas, procurando mejorar los aprendizajes, evitando paralelamente la deserción de los/las estudiantes. De esta manera, se pretendió impulsar la universalización del ciclo básico y fomentar el acceso y permanencia en el sistema educativo, fortaleciendo los centros educativos y los equipos técnicos y docentes, para trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad social y económica. Sin embargo, los datos emanados del PIU en relación a su meta, no mejoraron sustancialmente (Porley, 2014, p. 47).

En base al persistente problema de la tasa de abandono de la educación media, cruzado con el marco normativo de la obligatoriedad dado por el

artículo siete de la *Ley General de Educación* N° 18.437⁷ y entendiendo que es entre la obligatoriedad y el abandono que se establece un primer nivel de tensión, el informe *DID*⁸ sobre el Plan 2012 CB señala que esta desvinculación del proceso educativo de la educación media no es homogénea, sino que “los jóvenes de hogares de nivel socioeconómico más bajo presentan tasas más altas de abandono” (AGEV-OPP, 2014, p. 41). Por lo tanto, la estrategia general para la población referenciada es que dicho plan sea una alternativa de inicio o culminación del Ciclo Básico “en un plazo menor (año y medio) y con énfasis en el desarrollo de competencias” (AGEV-OPP, 2014, p. 41).

De esta forma, el Plan 2012 CB se diseña en el marco de una realidad social, que pueda atender la emergencia de poblaciones que por sus características y sus historias de vida –insertas en una realidad desigual social y económicamente estructural– se encuentran desacopladas de los planes de estudio tradicionales. En este sentido, la educación concebida como un derecho humano fundamental, establecido en el artículo 1, así como la condición de universalidad, establecida en el artículo 6 de la Ley N° 18.437⁹ confrontan con una forma escolar tradicional que no ha logrado ser una posibilidad para todos y todas, a pesar de su mandato, en función de que no es ajena a las relaciones de poder y desigualdades existentes.

En un contexto político y social en el que se identifica esta tensión y en el que se diseñan políticas educativas que articulen esta relación en clave de inclusión, la cuestión escolar cambia. Recíprocamente, las características que adquiere un sistema educativo en estas condiciones influyen sobre los

- 7 El artículo 7 de la ley establece: “Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación, conforme a lo dispuesto por el inciso primero del artículo 70 de la Constitución de la República y las previsiones de la presente ley” (Uruguay, 2008). Previo a las modificaciones que introduce la *Ley de Urgente Consideración* (Uruguay, 2020) la educación media obligatoria se definía como básica y superior; ambos términos se suprimen en la redacción actual del artículo, pero se mantienen en el artículo 22 de la mencionada *Ley de Educación* de los niveles de educación formal.
- 8 La *Evaluación de Diseño, Implementación y Desempeño* fue elaborada en el año 2014 a través de la Dirección de Gestión y Evaluación (AGEV) de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). El resumen ejecutivo consultado fue realizado por Álvaro Silva, Juan Andrés Daguerra y Luciana López. El acompañamiento técnico de la evaluación estuvo a cargo de María Noel Cascuo, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) y la Dirección de Gestión y Evaluación (AGEV) de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP).
- 9 “Artículo 1° (De la educación como derecho humano fundamental). Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Uruguay, 2008).
“Artículo 6° (De la universalidad). Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna” (Uruguay, 2008).

contextos, alterando lo social. En palabras de los autores franceses Vincent, Lahire y Thin,

a partir de allí toman sentido, por un lado, los diversos aspectos de la forma (como el espacio y el tiempo específicos), por otro lado, la historia, es decir la “formación” o el proceso por el cual se constituye y tiende a imponerse (en instituciones y relaciones retomando y modificando ciertos “elementos” de formas antiguas, como le demuestra en el ejemplo del “ejercicio”) (1994, p. 2; traducción nuestra).

En este marco, el Plan 2012 CB (así como otros planes), puede entenderse como la materialización específica de una forma escolar, en tanto es diseñado en un contexto sociohistórico particular, con políticas que intentan reforzar aspectos socializadores, laborales y económicos o, en otras palabras, en relación con formas de distinta naturaleza a la escolar. Para avanzar en el análisis del Plan 2012, una vez que ya ha sido ubicado dentro de un marco de políticas de inclusión educativa, nos planteamos la cuestión acerca de cuáles son las características que lo configuran como una propuesta dentro de, justamente, una política de inclusión educativa. En relación a esta pregunta, y a modo de corolario, surge otra interrogante sobre qué elementos de este plan particular pueden considerarse como alteraciones a la forma escolar anterior.

En principio, en función del análisis expuesto anteriormente, se puede identificar que se alteran elementos de la forma escolar antigua en la dimensión curricular para dar respuesta al derecho a la educación, en el marco de una forma escolar que tiene como eje una política de inclusión educativa. Según se expresa en documentos oficiales,

el objetivo principal del Plan 2012 CB es que los jóvenes entre 15 y 20 años desvinculados del sistema educativo formal desarrollen saberes significativos desde un rol proactivo crítico, creativo y responsable que implica la acreditación del Ciclo Básico, a través de una estrategia pedagógica ajustada a su historia de vida (AGEV-OPP, 2014, p. 39).

Así, se plantea una articulación curricular en función de los sujetos que se inscriben en el Plan: la noción de “alter”, a partir de la consideración de los saberes de los estudiantes, producto de sus trayectorias de vida. Por otra parte, también se consideran las características de la comunidad y los aportes de la figura del coarticulador, que se recuperan para la propuesta curricular.

En orden de continuar con estas caracterizaciones del Plan 2012, como alteraciones a la forma escolar antigua, en el marco de políticas de inclusión educativa, nos adentraremos en un análisis desde la dimensión del currículum.

El Plan 2012 CB desde el campo del currículum

La perspectiva adoptada en este análisis integra las tensiones generadas a partir de la puesta en práctica del Plan 2012. Se consideraron los aportes de dos entrevistas realizadas a docentes que tuvieron vínculo con el Plan 2012, tanto desde la docencia directa, la adscripción o como docente del segundo ciclo que recibía alumnos/as egresados/as del plan.

Cabe aclarar que tomamos el concepto de campo en el sentido de Bourdieu (1987): como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones que se caracteriza por relaciones de alianza en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo.

En cuanto al currículum, De Alba (1995) identifica dimensiones generales y específicas o particulares que conforman y determinan el campo de lo curricular, entendiendo el currículum en un sentido amplio, tanto en lo estructural-formal como en lo procesal-práctico. Sobre esas dimensiones generales y particulares expresa que “Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no así a otros” (De Alba, 1995, p. 67).

Desde la construcción teórica que estamos considerando, entendemos que es posible analizar el Plan 2012 CB desde las dimensiones generales del currículum, así como desde las específicas. Por dimensiones generales, la autora de referencia establece: dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), dimensión institucional y dimensión didáctico-áulica. Las específicas refieren a lo concreto de una forma curricular y no otra. Por lo tanto, entendemos que, si bien el Plan 2012 puede ser considerado desde la forma escolar como una alteración, también puede ser abordado, desde la perspectiva curricular, como una forma curricular específica, en la que se pueden identificar aspectos propios y originales, en lo estructural-formal y en lo procesal-práctico.

Entonces, ¿cuáles o qué niveles de alteraciones de la forma escolar supone el Plan 2012 como forma curricular? Desde nuestro análisis, el Plan 2012 propone ciertas alteraciones a la forma escolar tradicional, que, desde la perspectiva teórica que estamos considerando, pueden leerse a la luz de lo estructural-formal y procesal-práctico. En cuanto a lo estructural-formal del Plan 2012 CB, la alteración al tiempo escolar de la trayectoria teórica se puede caracterizar utilizando la categoría de las autoras uruguayas Conde, Darrigol y Páez (2020) denominada *aceleración* escolar. Dichas autoras caracterizan al plan aquí abordado analizándolo particularmente en términos de la dimensión temporal y su alteración en relación a la propuesta, desde el aspecto estructural-formal, en función de que plantea la culminación del ciclo lectivo teórico de tres años en una duración de tres semestres, a razón de uno por Seminario Praxis. En el presente artículo, se profundizará dicho análisis

de la dimensión del tiempo, considerando el aspecto temporal y extendiéndolo al procesal-práctico.

En la siguiente tabla se presentan las alteraciones y los cruces conceptuales desde el campo curricular. Es necesario advertir, sin embargo, que el análisis de las alteraciones no se aborda linealmente ni en forma puntual, sino a través de interrelaciones entre las categorías establecidas en el marco teórico.

Alteraciones de las dimensiones curriculares del Plan 2012 CB	
Dimensión estructural-formal	Dimensión procesal-práctica
Alteraciones a la organización de materias: Seminario Praxis	Alteraciones a los niveles de participación y autonomía en la implementación del plan por parte de los equipos docentes
Alteraciones a las interacciones: Docente-Alumno-Saber. Espacio de aula habitado por otros sujetos curriculares: hijos/as de estudiantes, así como la presencia simultánea de figuras docentes (coarticulador y de asignaturas). Demandas de saberes específicos para los proyectos personales	
	Alteraciones a la trayectoria teórica, pertenencia y permanencia institucional
	Alteraciones a la organización institucional
Alteraciones a la monocronía de los aprendizajes: pluricronías del aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia

El Seminario Praxis¹⁰ (taller) que propone el Plan 2012 supone una nueva organización de las materias, su interrelación y la de los actores que se involucran en dicho espacio educativo. Específicamente, busca ser un espacio que tiene como eje central la reflexión y acción sobre el entorno. De allí que se proponga –sin que esto genere una clausura metodológica– el trabajo vinculado a proyectos con anclaje en la “situaciones problema del contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad” (*Modelo Curricular RC 81/5/11, 2011, p. 3*). Por otro lado, también este Seminario Praxis pretende ser una organización donde convivan en vínculo con el saber, los/as alumnos/as

10 Praxis es un concepto tomado de Paulo Freire, según apartado del Modelo Curricular RC 81/5/11 (Plan 2012).

y docentes, contribuyendo ambos en la búsqueda, pensamiento, diseño e intervención de esa realidad sobre la que se busca incidir.

En lo que refiere a la estructura propiamente dicha del seminario, la presencia durante 90 minutos de un coarticulador con otros docentes de materias específicas es una alteración a la forma tradicional de la clase prevista en la clase tradicional de 45 minutos a cargo del único docente de una asignatura. La figura del coarticulador, también llamado tallerista, que puede no ser docente ya que se habilita la posibilidad de que sea “un profesional universitario, experto, docente, técnico, idóneo en algún oficio o actividad de distinta índole (empresarial, pymes, comercial, etc)”¹¹, también altera ese sistema áulico asociado a un docente y un grupo de alumnos. En este caso, entra en escena un nuevo actor para esta estructura, que se suma al conjunto de alteraciones.

Considerando el eje de las tensiones en el análisis, es necesario subrayar que tanto el Seminario Praxis como la figura del coarticulador son de los aspectos que más atención han provocado en los colectivos docentes organizados, específicamente la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes). En un documento de la filial Maldonado-Zona Oeste, de Fenapes, se expresa la reflexión en relación al perfil de la figura del tallerista, advirtiendo que la idoneidad en algún oficio o actividad resulta lo suficientemente amplia como para habilitar un proceso de lucro y privatización de carácter endogámico:

Además, se explicita que puede estar vinculado al ámbito empresarial, comercial y que los mismos tienen la potestad de presentar proyectos, habilitando la intromisión de lo privado, que se rige por la lógica del lucro, del costo-beneficio, en la educación pública. Esto último combinado con la localización del currículum puede traer nefastas consecuencias, en especial, la mercantilización de la enseñanza en función de las necesidades locales (Fenapes, 2017, p. 7).

Desde la perspectiva de De Alba (1995), el currículum es una síntesis a la que se llega por mecanismos de negociación y resistencias entre grupos y sectores sociales, unos en calidad de hegemónicos y otros en minoría. El último enunciado de la cita anterior menciona dos aspectos a ser analizados: por un lado, la figura del coarticulador y, por otro, la referencia al currículum focalizado, que consideraremos desde una perspectiva más clásica de programas, como advierte De Alba.

En el espacio de Seminario Praxis se generan una serie de alteraciones que se abordan a continuación. En un primer sentido, ubicamos en la dimensión estructural-formal la alteración de la organización de materias y la selección de contenidos. Por otra parte, atravesando la dimensión estructural-formal y

11 Artículo 13 del Complemento RC 81/5/11.

procesal-práctica, entendemos que la figura del coarticulador irrumpe en la tríada didáctica como un nuevo enseñante. Para la argumentación de la filial Maldonado-Zona Oeste de Fenapes la presencia de actores no provenientes del campo educativo, que empiezan a actuar directamente en él, no es novedosa. La advertencia sobre la reducción del acto educativo a los mandatos del mercado atraviesa buena parte de la década de 1990 hasta la actualidad. El análisis de cómo dicho plan eventualmente queda al servicio de los vaivenes del mercado laboral o cómo lo empresarial se inmiscuye en el ámbito educativo es un eje a la hora de instalar nuevos planes diseñados desde la macropolítica. Las tensiones que se encuentran presentes a nivel del diseño estructural-formal, así como también en el desarrollo del currículum dentro de las instituciones escolares, por parte de los sujetos que implementan los planes y que, por ende, y bajo la perspectiva teórica adoptada, influyen en el proceso curricular, disputan los sentidos de las propuestas, (re)significando y transformando el programa curricular.

Continuando con el análisis de la dimensión curricular, se mencionó que el Seminario Praxis supone una nueva organización de materias y una selección de contenidos, con la sugerencia de que el abordaje se articule en torno a proyectos. Previo a entrar de lleno en el análisis de este punto, vale recuperar algunos aportes de las entrevistas realizadas. La entrevistada 1 (E1) refería que los contenidos curriculares eran básicos, dado que muchos estudiantes presentaban serias dificultades para acercarse al texto escrito o para producirlo. Esto suponía que, para los docentes, la selección de contenidos era de carácter mínimo y especialmente de fácil acceso, con fuerte predominio de la oralidad. En la misma línea hacían su aporte el/la entrevistado/a 2 y 3 (E2 y E3) cuando se referían a que los/as alumnos/as, frente a una evaluación inicial de un 4º año en la asignatura Filosofía, posteriormente a haber culminado el plan, expresaban que “esa evaluación no la podían hacer porque eran del Plan 2012”. Para una de las entrevistadas, el eje del plan radica en facilitar la culminación del ciclo básico para los estudiantes y que esto constituya una posibilidad de cara al trabajo. La continuidad del trayecto educativo en un bachillerato por parte de los/as estudiantes era la excepción, “quizás uno o dos por seminario” (E1). Además, según la docente “no existía bachillerato para el 2012”. Este aspecto referido a la distancia de propuestas entre el Plan 2012 y los bachilleratos también aparece mencionado como una debilidad en el diseño del plan según el informe *DID* (2014) como una dificultad en la continuidad del trayecto formativo hacia el bachillerato tradicional debido a “dificultades de adaptación”.

La idea de un currículum mínimo –a veces entendido como básico– que se impone por la vía de los hechos en los programas de inclusión educativa, en general aplicados en estudiantes en situación de vulnerabilidad social, cultural y económica, también es otro eje de análisis que tensiona el consenso con las propuestas. Especialmente para el Plan 2012 CB, el Seminario Praxis articula

varias materias en un espacio de 90 minutos, durante tres semestres (un año y medio). Así como es posible pensar esta organización como una modificación, también puede ser entendida como un empobrecimiento de los saberes. Es en esta discusión en que se inscribe lo que Terigi (2008) identifica como las tensiones sobre el currículo básico, común o general. Lo común ha sido sinónimo de lo mismo y lo mismo ha sido sinónimo de desigualdades. Lo general, por otra parte, supone la idea de que todos/as tengan la posibilidad de desarrollarse integralmente en capacidades y talentos: la ilusión aún inconclusa de la escuela de la modernidad y, posiblemente, el sustrato de la resistencia de los colectivos docentes organizados que no quieren renunciar a la idea de ampliar horizontes culturales, porque allí radica el pleno desarrollo como sujetos de derecho. En este sentido, Grosso expresa, mediante el análisis de las posiciones docentes sobre el Plan 2012:

En lo que corresponde a los saberes que ofrece el plan y a las posibilidades de acceso a los aprendizajes que este genera con miras a la continuidad educativa, existen opiniones encontradas. Con diferentes matices, algunos docentes plantean que no acuerdan con que se denomine *acreditación del Ciclo Básico* ya que no los “prepara” para los estudios posteriores (2020, p. 124).

La pregunta acerca de qué es lo básico en un plan de estudios, así como la idea de *saberes básicos*, ha permeado diferentes niveles de análisis y supone una disputa: ¿quiénes o qué los determinan? ¿Con arreglo a qué fines se determina lo básico? En definitiva, ¿cuál es el sentido de la propuesta? Nuevamente aparecen sospechas, porque si lo básico es entendido como saberes instrumentales al servicio de un mercado laboral al que se orienta como parte de un proyecto de vida de los estudiantes –del Plan 2012 CB–, no solo se atenta contra la dimensión de la formación general sino que además se estaría materializando una forma de supeditación de la experiencia educativa al mercado. Terigi (2010) sostiene que cualquier alteración que se presente no puede convertirse en un argumento para versiones empobrecidas de conjunto de saberes, porque en dicho caso, la alteración no supera la injusticia curricular. El documento referido de Fenapes analiza la propuesta del Plan basado en competencias como una forma de “asegurar que los carenciados perpetúen su condición” (2017, p. 4). En relación a los contenidos, el mismo documento señala que “Retacear el acceso a los contenidos académicos que constituyen el legado cultural de la humanidad implica sostener una concepción fuertemente elitista, conservadora, que reproduce e intensifica las desigualdades sociales” (2017, p. 4). Como se observa, entre el Seminario Praxis, la organización de materias, el perfil de competencias y los saberes que se recuperan para ser enseñados, y la crítica proveniente de otros ámbitos –especialmente colectivos docentes organizados– es que consideramos que se puede pensar la tensión

entre los mecanismos de negociación¹² que menciona De Alba a través de los que se imponen unas y no otras formas del currículum.

Pluricronías del aprendizaje¹³

Hasta aquí, se presentó un marco teórico de referencia y se describió y analizó el Plan 2012 CB a la luz de los conceptos seleccionados para dicho marco. En este apartado, se pretende avanzar un paso más en la categoría *pluricronías del aprendizaje*, que surge en tensión con el aprendizaje monocrónico y está fundamentada en la existencia de una serie de planes o modelos con características diferentes a las que se pueden encontrar en los programas tradicionales, específicamente en lo referido a la organización del tiempo, permanencia y trayectorias educativas. Entendemos *pluricronías del aprendizaje* como el efecto que genera la convivencia en un grupo de varias secuencias temporales de enseñanza, que configuran, ordenan y pautan, en consecuencia, diversas trayectorias educativas, para cada sujeto perteneciente a dicho grupo. La referencia a variadas secuencias temporales –cronologías– de aprendizaje rompe la lógica de todos/as aprendiendo lo mismo, al mismo tiempo. Así, la categoría presentada puede tomarse para el análisis de planes y programas a través de algunos de los aspectos que definen al concepto:

- la posibilidad de culminar el ciclo propuesto en tiempos diversos;
- la posibilidad de alterar el rol del estudiante;
- la posibilidad de participar simultáneamente de varios ciclos;
- la posibilidad de convivencia en un mismo grupo de diferentes ciclos y recorridos conceptuales.

Para el Plan 2012 CB, específicamente, se puede mencionar, a modo de ejemplo: la convivencia en un grupo de estudiantes de 15 a 20 años; la viabilidad de que los aprendizajes se generen en espacios no áulicos ni grupales; la posibilidad de articular saberes explícitos con saberes propios en trayectorias individualizadas e, incluso, la misma noción de sujeto de aprendizaje, que se ve alterada, pues es posible concurrir con hijos/as a cargo.

En función de las alteraciones detectadas a la forma escolar tradicional y la descripción de *pluricronías del aprendizaje* estudiadas para el Plan 2012

12 E2 y E3 mencionaron que el documento elaborado por la filial Maldonado-Zona Oeste de Fenapes fue considerado y respaldado en el Congreso (2018) pero no fue tratado en la Comisión de Políticas Educativas ni difundido en las resoluciones.

13 Como antecedentes de este concepto pueden mencionarse las referencias que Terigi (2010) hace sobre *diferentes cronologías del aprendizaje* y las que Díaz, Stevenazzi y García (2020) mencionan como *policronías* o *múltiples cronologías de aprendizaje*.

CB, es posible plantearse, dentro de las especificaciones de un modelo pedagógico, la posibilidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje(s) se desarrollen en espacios no áulicos ni necesariamente grupales. Se genera una alteración en la dimensión espacio-temporal, así como también a nivel de la categoría *alumno*. Estas propuestas alternativas, al atender situaciones específicas, pueden incluir la posibilidad de que los estudiantes transiten sus experiencias educativas con otras personas que se encuentran a su cargo (hijos/as, hermanos/as pequeños/as, por nombrar algunos). Por otra parte, el horario de comienzo de las clases tiene un carácter flexible, en función de las situaciones laborales de los/as estudiantes que concurren, habilitado por los/as docentes, en base al conocimiento caso a caso. La categoría de alumno, único en un salón y suspendido de otros roles, se encuentra así alterada. Esta convivencia de los cuidados y el rol de alumno es una alteración, pero no necesariamente una fortaleza. En este punto, vale recuperar la idea de *scholé* donde

la escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trasciendan literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones sociales (Simons y Masschelein, 2014, p. 30).

En el Plan 2012 CB, estar a cargo de cuidados –y asistir con las personas a cargo– no se vuelve una limitante para sostener el vínculo educativo; sin embargo, vale pensar cómo esto afecta el *ser* estudiante. Abogar por esta dimensión, supone ofrecer espacios de cuidados acordes que permitan a cada uno/a un tiempo libre, un tiempo suspendido. Siguiendo a Connell (1997) la instrumentación de espacios de cuidado puede considerarse como una clave para la justicia curricular, para velar por los intereses de los más desfavorecidos/as.

Otro aspecto a considerar como fundamento de las *pluricronías del aprendizaje* es la posibilidad de articular saberes explícitos del plan de estudios con los saberes propios de las experiencias de los alumnos y sus trayectorias individuales. De esta forma, los/las estudiantes son asumidos como sujetos de saberes. Sobre el lugar que ocupan esos saberes personales de su historia de vida en la propuesta curricular, la tensión sería si se configuran como el fin de la propuesta o, por el contrario, como el punto de partida, desde donde ampliar, profundizar, cuestionar y complejizar la realidad. Esta perspectiva, que está prevista en el plan y ya fue analizada, genera una alteración sobre la categoría *saber*, al menos en la concepción más tradicional, reducido a lo explicitado en los programas oficiales.

La figura del tallerista, con sus conocimientos específicos, también genera una alteración sobre los saberes que se ponen juego durante las clases y los espacios de coordinación. Así, se debe generar una articulación que transcurre

entre dos niveles: por un lado, articular los contenidos propios de las disciplinas explícitas en el currículum y, por otro, articular estos contenidos con los que incorporan los/las estudiantes o el tallerista, en función del proyecto establecido para el semestre que corresponda.

Por otra parte, si se diseña una malla curricular específica, en donde se involucren nuevos contenidos, modelos didácticos y la participación de varios docentes en forma simultánea e incluso otros actores no docentes, se genera una alteración variada, que involucra la categoría *docente*, que no se restringe únicamente a estar a cargo de un grupo, comenzando y culminando en el tiempo previsto. El/la docente tiene —establecidas en el Plan— horas de coordinación en el marco del espacio de Seminario Praxis, así como también para la comunicación y el seguimiento con estudiantes. En el mismo sentido, atendiendo a las situaciones particulares de cada grupo y de cada estudiante, articula los horarios de comienzo y finalización, tanto para las asignaturas transversales como, fundamentalmente, para las asignaturas que comparten el mismo espacio áulico. Si bien Grosso se centra en las posiciones docentes y en una perspectiva curricular, en función de las entrevistas realizadas la autora establece la siguiente reflexión:

la posibilidad que el plan otorga al docente de pararse desde un lugar diferente al tradicional, conociendo y reconociendo al otro, al estudiante, desde su realidad y particularidad, desde el reconocimiento de la instalación de una relación educativa diferente a la habitual, pero que supone estar alerta a cómo esa relación educativa, enmarcada en esta metodología particular, potencia la transmisión de contenidos, que es lo que mediatiza y constituye su razón de ser, ya que [...] están allí para estudiar (2020, p. 126).

En esta tensión entre aprendizaje monocrónico y pluricronías del aprendizaje, en donde los proyectos pedagógicos se encuentran alterados en las dimensiones que se vienen distinguiendo, en relación a la noción de currículum de De Alba (1995), se pueden definir dos niveles de alteración. Desde nuestra perspectiva, las pluricronías del aprendizaje atraviesan lo estructural-formal, al quedar habilitadas en la convivencia de diversas asignaturas que pueden o no habitar el mismo espacio y se abre la puerta a la diversidad de propuestas didácticas que comparten un mismo espacio, pero no necesariamente un mismo tiempo pedagógico por asignatura/docente. Por otro lado, la apertura comunitaria del plan, si se piensa en clave de proyectos, admite la posibilidad de que los estudiantes estén vinculados en formas diversas y con diferentes tiempos en estos proyectos y, por tanto, habiten la institución educativa de otras formas y con otros sentidos; alteración que ubicamos en la dimensión procesal-práctica. Esta categoría también interpela el cronosistema tradicional que supone un grupo, un docente y un año lectivo, que muchas veces queda compartimentado y suspendido de la vida de la institución. La existencia de

pluricronías del aprendizaje supone admitir que los ciclos no se transitan en forma necesariamente colectiva con el fin de una evaluación/acreditación. Ese tiempo de permanencia con un grupo determinado, desde las *pluricronías del aprendizaje* de los sujetos aprendientes que conforman el grupo, puede mutar hacia otras formas. Las *pluricronías del aprendizaje* suponen una alteración a la trayectoria teórica tradicional, a ese tiempo de trayecto educativo del estudiante ideal, en un determinado cronosistema.

Por último, respecto a la categoría *pluricronías del aprendizaje*, nos planteamos analizar posibles limitaciones de la sistematización realizada. En particular, para el Plan 2012 la categoría de *pluricronías del aprendizaje* puede ser considerada parcialmente debido a la permanencia de aspectos propios del cronosistema escolar tradicional. Al respecto, podríamos referirnos a los tiempos de la evaluación que se mantienen para todos los alumnos en simultáneo o la organización de los semestres consecutivos, en forma homogénea, para todos los/as estudiantes. Además, se identifica la prioridad por parte de los docentes sobre la asistencia a la clase (aunque esto no es condición para su aprobación según el propio plan). Según las/os docentes, la asistencia al centro se considera crucial y, por tanto, el aula –aun rompiendo sus límites físicos– es el espacio priorizado para las enseñanzas y los aprendizajes. Estos aspectos señalados son característicos del aprendizaje monocrónico, que se mantienen como heredados de las trayectorias pedagógicas teóricas de la forma escolar tradicional y continúan visibilizándose como puntos de referencia a los cuales recurrir en las propuestas pedagógicas (alteradas). Otro aspecto que puede encontrarse en diversas propuestas o planes y puede establecerse como debilidad es la unidad de tiempo pedagógico: la hora-docente, propia de un cronosistema escolar genérico y tradicional, se mantiene como unidad de medida para organizar el tiempo escolar.

Siguiendo con los límites y aún muy someramente, las *pluricronías del aprendizaje* suponen una atención a los tiempos de aprendizaje de cada sujeto en el plan en que se encuentra inserto, pero sin referir a trayectorias completamente individuales y, por ende, a tantos recorridos distintos como sujetos hay. En otras palabras, no se puede perder la dimensión colectiva en la que se apoya la circulación de saberes y eso supone también tiempos compartidos. Sobre el entendido de que cada sujeto aprende a un ritmo distinto, de lo que se trata aquí es de pensar cómo esos cronos diferentes permitirían alteraciones a la monocronía escolar.

Conclusiones

A lo largo de este análisis, hemos abordado el contexto en el cual se diseñó e implementó el Plan 2012 CB, así como también las dimensiones curriculares que se ven alteradas en dicho plan respecto de la forma escolar anterior. Por otra parte, y como fruto del análisis, surge el concepto de *pluricronías del aprendizaje*. A continuación, se presenta una serie de tres conclusiones que cierran este artículo, dando lugar a nuevas preguntas y generando la apertura de posibles líneas de profundización.

En primer lugar, el Plan 2012 CB es considerado como una alteración a la forma escolar tradicional y al cronosistema escolar, no libre de tensiones, pujas y disputas, especialmente en lo que refiere a la organización del currículo y su propia puesta en práctica. Una de las docentes entrevistadas (E1) caracterizó la implementación del plan como “artesanal”, ya que la normativa es muy genérica al respecto y, por tanto, las diferencias en el desarrollo de la propuesta dentro de las distintas instituciones –esto es la dimensión procesal-práctica– son importantes. No obstante, esta dimensión de la autonomía que se deposita en los colectivos puede ser una clave para darse a sí mismos las normas de funcionamiento, tomando distancia del concepto *autonomía de centro* que se pretende instalar desde las políticas oficiales actuales, no sin riesgo de pérdida en la perspectiva de la justicia curricular o del acceso a lo general, en clave de los saberes recuperados en la dimensión estructural-formal del currículum. Se considera que esta perspectiva corresponde más a la categoría de posicionamiento docente, cuestión que aborda específicamente el trabajo de Grosso (2020) respecto al Plan 2012. El peso de la forma escolar tradicional, que atraviesa la dimensión curricular, también opera para que ciertas prácticas sean recurrentes, o al menos lugares de seguridad, de código compartido y por ende persistan o, inclusive, se vuelva a ellas. En este sentido, la docente entrevistada (E1), refiriéndose a su experiencia, expresó que, si bien el plan prioriza las evaluaciones conceptuales en lugar de las numéricas, tanto para los/as estudiantes así como para los/as docentes, el número que representa la evaluación seguía siendo importante y los/as alumnos/as lo requerían. Así, las tensiones y disputas que pueden establecerse a niveles macro también se trasladan a lo cotidiano de la vida escolar.

En segunda instancia, el abordaje teórico realizado, que confluye en la categoría *pluricronías del aprendizaje*, devela que las alteraciones detectadas y sistematizadas bajo dicho nombre pueden leerse desde el *sistema didáctico* –definido por Chevallard (1991) como el triángulo profesor-alumno-saber–, como una alternativa respecto a las características de los elementos constitutivos de tal sistema en la forma escolar tradicional. Dichas características analizadas más arriba determinan que las *pluricronías del aprendizaje* conformen una versión específica del sistema didáctico. En este caso, se puede

establecer que la dimensión pedagógica impacta y genera variaciones sobre la dimensión didáctica, con ciertos límites y no libre de tensiones, como se ha mencionado más arriba. En relación a esto, es interesante plantearse que cuando un currículum se enfoca desde los tiempos de los sujetos que aprenden –en oposición a un énfasis en el aprendizaje monocrónico– debería generar, como efecto, la convivencia de diferentes cronologías. En dinámicas en donde se consideran los saberes que aportan los estudiantes, el dominio de los ritmos dentro del aula no se desarrolla en función del docente que enseña y marca un ritmo único –*cronogénesis*¹⁴ conducida por el docente– sino, más bien, viene dado por el ritmo de los sujetos aprendientes. Así, el *tiempo legal* interpela a la figura docente (tallerista, educador, entre otros). En definitiva, una propuesta curricular que considera las temporalidades del sujeto aprendiente, evidencia y explicita la categoría *pluricronías del aprendizaje*.

Por último, y en relación a lo anterior, las *pluricronías del aprendizaje* suponen la convivencia de diversas cronologías para los procesos de aprendizaje de los sujetos que conviven en una misma propuesta educativa. Cuando una propuesta contempla estas pluricronías tanto en su diseño como en su implementación, necesariamente interpela al docente o grupo de docentes, quienes también deberán contemplar este aspecto en su práctica, lo que se podría denominar como *pluricronías de la enseñanza*. Al respecto, Terigi advierte que “el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de manera más o menos satisfactoria y no se trata de desbaratar la posibilidad de acción de maestros y profesores” (2010, p. 108). De esta forma, una propuesta que considera las *pluricronías del aprendizaje* genera un efecto sobre las prácticas de enseñanza que asegure dicha acción.

A modo de cierre, en este recorrido conceptual, se vislumbran nuevas perspectivas teóricas. Comenzamos por identificar la categoría *pluricronías del aprendizaje*, muy ligada en un principio a la formulación que Terigi (2010) propone sobre la diversidad de cronologías. Sin embargo, el propio trabajo de conceptualización, así como los entramados conceptuales realizados, nos convocan a pensar más ampliamente. Ubicar las pluricronías en los límites del saber pedagógico y del saber didáctico provoca, como desafío, pensar en la posibilidad de la categoría **pluricronías** prescindiendo de la (una u otra) adjetivación. Esto permitiría considerar las *pluricronías del aprendizaje* como una especificidad a ser analizada en el marco de una categoría más amplia admitiendo, por otro lado, pensar en *pluricronías de la enseñanza* para un encuadre determinado: dispositivo, aula e institución. Las pluricronías se ubican, entonces, como una posible categoría con la que leer un cronosistema escolar y habilitan a pensar en otras adjetivaciones; al menos se han identificado hasta el momento dos posibles: del aprendizaje y de la enseñanza. En un encuadre

14 *Cronogénesis* y *tiempo legal* son conceptos que desarrolla Chevallard (1991).

conceptual compartido, Conde, Darrigol y Páez invitan a que “el estudio de las alteraciones al tiempo escolar se articule con el estudio a otros elementos de la forma escolar tradicional (espacios escolares, currículo, principios de organización escolar, sujetos de la educación)” (2020, p. 51).

A partir del análisis realizado y de las conclusiones expuestas, se abren las siguientes posibles preguntas: ¿cómo sería posible una propuesta educativa donde coexistan diferentes tiempos del acceso al saber, que tenga como centro la singularidad de los cronos personales y la potencialidad del cronos compartido? ¿Será necesario revisar el formato de organización por grados o es posible alterar a partir de él? ¿Alcanza para alterar solo el compromiso de los y las docentes o serán necesarios mayores recursos para sostener las alteraciones? Debemos inscribir estas interrogantes en los límites que tiene la forma escolar en relación a las otras formas (económica, política o cultural), dentro de la sociedad en la que se considera.

Suscribimos las palabras de Terigi (2010) al invitar a “ensayar, investigar, producir y discutir” para que una diversidad de cronologías se sostenga con saberes pedagógicos. Adherimos porque, aun en tensión, con acuerdos y desacuerdos, lejos de creer que la educación es la responsable de las desigualdades en el marco del capitalismo neoliberal, posibilita el acceso a todos y todas a la más amplia diversidad cultural, permite reconocernos como sujetos histórico-situados, con derechos, críticos y transformadores; aun así, la educación sigue siendo un derecho privativo –y también negado– para muchos niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Por lo tanto, se configura como un deber continuar el trabajo y la exploración, desde los ámbitos de especificidad en la práctica de la educación y la investigación sobre (y en) el campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2011). *Modelo Curricular: Plan 2012, Ciclo básico para alumnos extraedad (15 a 20 años)*. Aprobado por RC 81/5/11. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/Modelo_Curricular_PLAN_2012_Aprobado_por_RC_81-5-11.pdf.
- Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2020)*. Montevideo: FHCE-Udelar.

- Bordoli, E. y Dogliotti, P. (2021). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En Bordoli, E. y Martinis, P. (comps.) (2021). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 55-72). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Conde, S., Darrigol, M. y Páez, S. (2021). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En Bordoli, E. y Martinis, P. (2021) (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 35-53). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (1995). *Crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, V., Stevenazzi, F. y García, J. (2020). Alterar ritmos y procesos en la monocronía. Búsqueda en la forma escolar para albergar diversas trayectorias. En Bordoli, E. y Martinis, P. (2021) (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 75-87). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Dirección de Gestión y Evaluación (AGEV)-Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) (2014). Plan 2012 Ciclo Básico. *Evaluación de Diseño, Implementación y Desempeño*. Disponible en <https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/sites/default/files/evaluacion/Ciclobasico2012.pdf>.
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) Filial Maldonado, Zona Oeste (2017). *Plan 2012. Aportes para una valoración crítica*. Maldonado: Fenapes.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- Grosso, M. (2020). Derecho a la educación y posiciones docentes. El Plan 2012: nuevos escenarios, viejas tradiciones, ¿nuevas construcciones? En Bordoli, E. y Martinis, P. (comps.) (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 111-128). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Martinis, P. y Redondo, P. (coords.) (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: del Estante.
- Pérez Zorrilla, J. (2011). *Los programas de inclusión educativa en el marco del plan de equidad: Un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009)*. [Monografía de Grado] Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República Instituto de Ciencia Política. Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4911/6/TCP_P%C3%A9rezZorrillaJulia.pdf.

- Porley, C. (2014). *Más allá del titular. Discursos y propuestas en el debate educativo*. Montevideo: Estuario-Brecha.
- Sautú, R. (2004). *Todo es teoría: Objetivos y métodos en investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Científica Vozes dos Vales*, III, (6), ISSN: 2238-6424. Disponible en <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: del Estante.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados* (pp. 99-112). Paraná: Fundación La Hendija.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

ESPACIOS EDUCATIVOS: ¿UNA RESIGNIFICACIÓN DE LO CONOCIDO COMO AULA?

Agustina Sidi

Introducción

La forma escolar tradicional presenta una estructura definida en lo que refiere a los espacios, tiempos y las interrelaciones educativas disciplinarias. En lo que respecta a enseñanza media la forma liceal se caracteriza por un sistema graduado que organiza los saberes desde la fragmentación disciplinaria disponiendo de tiempos por asignatura, el salón de clases como espacio educativo por excelencia (Flous, Morales y Sidi, 2020) y una relación vertical educador-educando, en donde el docente es percibido como poseedor casi único del saber y el alumno es representado como sujeto latente (Stevenazzi, 2017). Por lo tanto, la forma liceal está configurada de manera tal que presenta una organización de tiempos, espacios y sujetos rígida (Vincent, Lahire y Thin, 2008) que se visualiza a través de invariantes y ejes determinados (Stevenazzi, 2017).

A su vez, la forma liceal se caracteriza por la configuración de un currículo que consta de la fragmentación disciplinaria. Se trata de una organización de los saberes que responde a la perspectiva asignaturista en tanto cada disciplina es planteada como algo cerrado. De hecho, los docentes de enseñanza media se forman desde esta perspectiva, en tanto se convierten en profesores de asignaturas específicas (Flous, Morales y Sidi, 2020). En el cotidiano liceal esto se traduce en la presencia de un único profesor en el salón de clase durante el tiempo correspondiente a cada asignatura.

Si salimos de la teoría y pensamos en el imaginario colectivo se puede decir que también está presente esta idea de que las clases se imparten en el salón –también conocido como aula– en donde se encuentra el docente referente de una asignatura junto a un grupo de alumnos para abordar determinada temática. Incluso muchas veces se cuestiona si realmente se puede hablar de una clase cuando esta es impartida en otro espacio que no sea el salón. No obstante, en el último año la noción de aula que tradicionalmente estaba instalada se vio afectada en tanto debido a la pandemia de Covid-19 la presencialidad fue suspendida por un período en el cual el aula pasó a ser virtual, mediada por una pantalla a través de diversas plataformas.

Este artículo propone problematizar la idea de aula y a su vez abordar la noción de espacio educativo a nivel liceal, a partir de la experiencia de un liceo de la zona oeste de Montevideo. En esta institución, gracias al impulso de un colectivo docente y de la dirección, se producen ciertos movimientos sobre la forma liceal tradicional. Se trata de una propuesta de alteraciones a la forma liceal, es decir, movimientos sobre la forma tradicional de hacer liceo que surgen de la necesidad de los docentes de generar dichos cambios (Stevenazzi, 2017). Esta propuesta es impulsada desde la dirección y surge a raíz de la concepción de que la forma liceal tradicional se encuentra agotada, por lo cual se debe dar lugar al cambio en la propuesta del liceo.

Si bien, este trabajo se centra en las alteraciones planteadas en base a los espacios educativos, es importante mencionar que esta propuesta se encuentra dentro de un entramado de alteraciones y no se trata de un movimiento aislado. El conjunto de propuestas consta de la implementación de duplas y ternas, proyectos interdisciplinarios, laboratorios interdisciplinarios, centros de interés y la utilización de diferentes espacios para desarrollar las clases. Las alteraciones impactan no solo en los espacios sino también en los tiempos y las interrelaciones educativas disciplinarias.

Aula: una configuración histórico-social

Lo primero en lo que pensamos cuando se nos pregunta qué es un aula probablemente sea en el salón de clase. De hecho, desde la concepción teórica que plantean Dussel y Caruso (2003) el aula presenta una arquitectura determinada que se constituye a partir del mobiliario escolar, es decir, “los bancos escolares, los pizarrones y los cuadernos” (p. 31). Por lo tanto, desde esta perspectiva el aula se entiende como sinónimo de salón de clases. Sin embargo, no solamente estos componentes hacen al aula, en tanto este espacio “implica también una estructura de comunicación entre sujetos. Está definida “tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula” (Dussel y Caruso, 2003, p. 31).

Esta relación que caracteriza al aula puede ser entendida como la relación pedagógica, aquella compuesta por el agente de la educación (educador), el sujeto de la educación (alumno) y los saberes que se ponen en juego producto de una transmisión y una adquisición de estos (Núñez, 1999). Esta adquisición que lleva a cabo el alumno consta de una apropiación de los saberes, por lo que la relación pedagógica implica entender al “estudiante como un sujeto válido de interlocución, con poder para opinar y disentir, capaz de resignificar los saberes, de crear sentidos y contrasentidos” (Monetti, 2021, p. 58). Esta relación conlleva autoridad de modo que “son los estudiantes autorizados

quienes invisten al docente de la autoridad por la cual lo reconocen y respetan, cuando se presenta como aquel que señala los saberes válidos y necesarios para su formación” (Monetti, 2021, p. 67).

Un salón cobra el sentido de aula cuando se lleva a cabo dentro de él una práctica educativa. Como plantea Monetti (2018), “las prácticas se construyen en interacción [...]. La práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que coparticipan” (p. 201). En la práctica educativa “los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes” (Monetti, 2018, p. 205). Esta práctica, que se enmarca dentro del aula, gira en torno a una estructura determinada: hay ciertos comportamientos que se establecen como adecuados para este espacio, lo mismo sucede con el tipo de lenguaje a utilizar, entre otros. Esto corresponde a que aprender en qué consiste la práctica implica, entre otras cosas, “aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución en que se realiza la práctica” (Monetti, 2018, p. 201).

De esta forma, se entiende que el aula está compuesta por una parte que refiere a su infraestructura y otra parte que refiere al factor humano, en tanto la relación de autoridad y jerarquía es la relación que se establece entre los alumnos y los docentes, reflejada en la relación pedagógica.

En la forma liceal tradicional, el aula refiere al salón de clases y es el “espacio educativo privilegiado” (Dussel y Caruso, 2003, p. 27). Asimismo, el aula es “una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades” (Dussel y Caruso, 2003, p. 30). Si bien la esencia de este concepto sigue estando presente cuando se hace referencia al aula, también puede observarse una ampliación de dicho concepto. Esto se debe, en parte, a que:

La enseñanza como práctica social implica la presencia de interacciones prefiguradas, sin embargo, estas no están fijadas de una vez y para siempre, sino que en su misma dinámica es posible su reconfiguración. Es decir, que las formas de ver y decir que la caracterizan son transformadas en su propia realización. Se producen cambios, nuevas creaciones (Monetti, 2018, p. 205).

En el siguiente apartado se aborda la práctica educativa dentro del salón de clases de la experiencia analizada, planteando qué sucede en una clase entendida como tradicional –dentro del salón de clase y asignaturista– y cómo se desarrolla una clase dentro de un salón cuando se plantean movimientos sobre lo que sería una clase tradicional.

Salón de clases: tradición y alteración

En el salón de clase del liceo se imparten cursos de manera tradicional: se lleva a cabo la práctica pedagógica de manera presencial en donde docentes y alumnos se encuentran abordando una temática determinada, el docente es quien transmite el saber –mayoritariamente– y los estudiantes se apropian de este, a la vez que se encuentran habilitados para realizar los aportes que consideren y así contribuir a este abordaje.

Por otra parte, en esta experiencia, en el salón se desarrollan clases cuya dinámica rompe con parte de la estructura de la definición tradicional de aula. Esto sucede cuando se lleva a cabo una clase de tipo interdisciplinaria, dejando de lado la idea de la clase asignaturista. Esta modalidad de clase ocurre cuando se trabaja en duplas o ternas y con proyectos interdisciplinarios.

Los proyectos interdisciplinarios pueden ser diseñados como una propuesta puntual o dentro de un laboratorio en donde docentes de diferentes asignaturas plantean un proyecto en conjunto para un período prolongado. Uno de los laboratorios es el laboratorio gastronómico. Esta propuesta se trata de un proyecto interdisciplinario organizado por un conjunto de docentes de diversas asignaturas que plantean un objetivo general en conjunto sobre una misma temática. Un trabajo interdisciplinario es aquel:

Donde se logre el punto en el que las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes. Para aquellos involucrados en la educación, los diálogos y los intercambios para lograr interdiscipliniedad deben tomar lugar en diferentes niveles pedagógicos, durante la planificación de una experiencia de enseñanza-aprendizaje (van der Linde, 2007, p. 11).

Este laboratorio se desarrolla en la cocina de la institución –la cual se abordará en detalle más adelante– y en el salón de clase. En las horas correspondientes a esta propuesta el grupo de alumnos es dividido en dos subgrupos, uno de los cuales pasa ese período en la cocina del liceo teniendo una clase práctica, en tanto el otro tiene una clase de teórica en el salón de clase. Ambas instancias se complementan, de modo que a la siguiente semana aquel subgrupo que trabajó en la cocina ahora trabaja en el salón, y viceversa. Los docentes también intercambian semana a semana entre la cocina y el salón. Se trata de una propuesta teórico-práctica. Cabe aclarar que esta división del grupo se debe, en parte, a que no hay suficiente lugar en la cocina como para que treinta jóvenes trabajen juntos al mismo tiempo.

De esta forma, cuando se está dentro del laboratorio gastronómico, el salón de clase es el espacio en donde se llevan a cabo las clases teóricas de la propuesta, a través del trabajo de fichas que abordan diferentes conceptos. Las fichas pueden ser interdisciplinarias, en tanto son elaboradas por un conjunto

de docentes que son parte del proyecto, o también pueden ser disciplinarias, en tanto cada docente miembro de la propuesta puede elaborar sus propias fichas desde su asignatura.

En algunos proyectos que eran parte del laboratorio gastronómico el salón de clase actuaba como aula tradicional, ya que la parte teórica era trabajada de manera individual por cada disciplina rigiéndose por la fragmentación disciplinaria. Por lo cual, la parte teórica era disciplinaria y la interdisciplina aparece en la cocina en la instancia práctica:

Las fichas eran separadas, nos juntamos en la cocina. Alguna que otra vez habíamos hecho cosas en conjunto en donde hicimos una vez un proyecto de una torta que no me acuerdo... [...]. Sí, ahí trabajamos y vinculamos todos los contenidos (entrevista 2 a docente 5).

En otras instancias, cuando el salón de clase era parte de este proyecto se presentaban características diferentes de la definición tradicional de aula liceal, que refiere a que en este espacio se encuentra un docente que corresponde a una asignatura determinada. En el caso del salón, dentro de esta propuesta, se encuentran varios docentes en una misma hora de clase y cada uno de ellos corresponde a una asignatura distinta. En este contexto se puede visualizar que la idea de aula rompe con la fragmentación disciplinaria que es característica de la forma liceal tradicional. Se trata de un trabajo colectivo, tanto dentro del salón como en la preparación previa, necesitando de la coordinación entre los docentes que son miembros de este proyecto. Por lo cual, una docente expresa que a la hora de trabajar en salón “*todos ya sabíamos lo que teníamos que hacer, trabajábamos en la ficha y los otros bajaban a la cocina. Las fichas las armábamos en coordinación cuando se podía, sino por la nube*” (entrevista a docente 7).

Esta nueva idea de aula implica entonces la interdisciplinaria dentro de un mismo espacio y tiempo. En el siguiente relato docente se puede apreciar una descripción de cómo se desarrolla la práctica educativa dentro del aula en este tipo de instancias:

Yo, por ejemplo, muchas veces me quedé con ellos. ¿Por qué? Porque en el salón en la ficha ellos tenían que escribir, leer, comentar, producir y, bueno, ahí estaba yo, la parte de Idioma Español, o también la parte de Biología o de Historia, el profesor de Historia también estaba en la parte de las fichas (entrevista a docente 2).

Esta modalidad de abordaje de los contenidos produce una mirada integral, ya que se trabaja en base a una misma temática desde diversas asignaturas. Asimismo, la práctica educativa bajo esta forma implica un abordaje de saberes tanto desde lo práctico como desde la teoría. Cuando se trabaja en

el salón como parte del laboratorio gastronómico desde la interdisciplina se presenta el trabajo en duplas o ternas. No obstante, esta modalidad también se emplea fuera de dicho laboratorio, cuando dos o tres docentes se unen para llevar a cabo el abordaje de los contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria sin necesariamente pertenecer a alguno de los laboratorios o proyectos interdisciplinarios.

El aula fuera del salón de clase

Dentro de la institución se encuentra presente un colectivo docente que expone una noción de aula más amplia que la tradicional, en tanto entiende que un aula va más allá del salón de clase. A través de las entrevistas realizadas a parte de este colectivo docente, se puede visualizar una concepción de aula en donde la infraestructura que compone al salón de clase no es algo definitorio para que un espacio sea considerado como un aula. Por ejemplo:

Para nosotros el Prado es un aula. [...] Arrancamos el año haciendo caminatas al Prado, esas caminatas son kilómetros porque es todo el Prado, es un aula de aprendizaje donde profesores de Geografía [...] hacen planos, marcan el recorrido, las rutas, utilizan GPS [...]. Y por ejemplo vamos a hacer el recorrido, contamos las cuadras, hacemos la caminata también pensando en Educación Física, que toma cuánto se camina, la importancia de caminar, se hacen trabajos sin duda con Historia. Este año con 2º año se hizo una cacería de monumentos. [...] Son experiencias riquísimas y es salir del salón. Los salones, cuatro paredes, un pizarrón... la idea es salir de ese lugar (entrevista a la directora).

La directora de la institución plantea que se concibe al Parque del Prado como un aula, tratándose este de un lugar cuya arquitectura es totalmente distinta a la de lo que usualmente se entiende como “aula”. Por lo tanto, al menos para un colectivo docente dentro de la institución, la noción de aula no es sinónimo de salón de clase, sino que amplían el concepto considerando que la arquitectura de un espacio no es definitoria para que este pueda ser caracterizado como un aula. Desde este colectivo se entiende que hay otros elementos que hacen a un aula en este liceo.

El parque del Prado es un aula en tanto en este espacio se lleva a cabo la práctica educativa, en donde se abordan saberes académicos, pero con una disposición física distinta a la que se presenta en el salón en donde los estudiantes están sentados en sus respectivos bancos mirando hacia el docente y el pizarrón que se encuentran delante. Este espacio es un aula ya que lo que se desarrolla en ese ámbito es un proceso de aprendizaje. Por definición, el aula está compuesta por docentes y alumnos y cuando se desarrolla una clase en el Prado están presentes los estudiantes y los profesores. Esta propuesta no se

trata solamente de ir a caminar por el parque como si fuese un paseo sin otro objetivo más que el de recorrer dicho lugar, sino que se trata de una situación en donde los individuos se encuentran dentro de un rol educativo y con un propósito educativo determinado.

En esta aula se desarrolla la práctica pedagógica y es esto lo que hace de este lugar un aula. A través de los siguientes extractos se puede visualizar el valor que tiene este lugar para el aprendizaje, en tanto dos docentes destacan la riqueza de las “caminatas por el Prado” para sus asignaturas:

Desde el punto de vista del Idioma Español, yo estaba trabajando clases de palabras: sustantivos, adjetivos... Clases de palabras y también el orden alfabético... Entonces yo les puse una actividad que ellos tenían que ir registrando los nombres de las calles, de especies autóctonas de nuestra flora y tenían que hacer una actividad con eso... (entrevista a docente 2);

Por ahí sale una salida al Prado que a mí me es genial porque tienen varias obras para ver de escultores uruguayos, entonces que conozcan lo que, por ejemplo, ellos le dicen la carreta no es la carreta, es la Diligencia, y contarles de que se trata [...] Está buenísimo, ¿entendés? Ir y ver los últimos charrúas y contarles de la historia de qué pasó ahí, no es simplemente que estamos... no..., “son unos charrúas que están ahí sentados tomando mate” (entrevista a docente 3).

A modo de cierre de esta primera sección se puede decir que dentro de la institución está presente, al menos para un colectivo docente, una concepción de aula que va más allá del salón de clase pero que también entiende que este es un aula. Es decir, se amplía el concepto que tradicionalmente refiere a aula. En base a lo abordado, se puede entender que desde la perspectiva de este colectivo lo que hace realmente a un aula no es la infraestructura del espacio sino la presencia de docentes y alumnos llevando a cabo la práctica pedagógica.

Espacio(s) educativo(s)

Entendemos al espacio educativo como aquel lugar que presenta las características adecuadas para llevar a cabo la práctica pedagógica. Otálora (2010) sostiene:

El primer criterio para definir un espacio educativo como significativo es que se traduzca en una situación estructurada. Una situación es estructurada cuando cada una de sus actividades se dirige a metas de aprendizaje específicas y estas, a su vez, giran alrededor de un objetivo de aprendizaje

amplio. Los objetivos son el punto de partida para diseñar u organizar las actividades y ambos constituyen componentes fundamentales que brindan estructura a una situación porque permiten configurar la secuencia completa o unidad de aprendizaje. Un tercer componente en esta estructura es a veces olvidado, pero es igual de importante. La temática, también llamada tópico, contexto o marco simbólico, es necesaria porque facilita la traducción de objetivos y metas al conjunto de actividades de la situación y posibilita la articulación de estas actividades entre sí (p. 81).

Desde esta perspectiva se puede entender que un espacio es educativo cuando en él se llevan a cabo actividades cuyo fin es el aprendizaje, a partir del establecimiento de metas específicas que orienten dicha actividad. A su vez, debe aparecer el planteo del objetivo general de la actividad, que tiene como hilo conductor una temática determinada. De igual forma:

Todo ambiente de aprendizaje comprende los artefactos culturales, utilizados por el agente educativo en las situaciones, con el fin de garantizar el logro de las metas formativas. Entre los artefactos culturales se encuentran: el marco simbólico o contexto, los géneros discursivos y usos del lenguaje, las modalidades de intervención, las ayudas pedagógicas, los materiales, y los lugares y tiempos en los cuales se desarrollan las actividades. El uso de artefactos culturales genera la dinámica de un ambiente de aprendizaje. A través de las diferentes modalidades de intervención y los géneros discursivos, los agentes educativos dinamizan las formas de participación de las personas involucradas en la situación y las modalidades de interacción entre el agente educativo-educando, educando-educando o entre educando-objetos de la situación. Estas formas de participación e interacción pueden llegar a ser tan variadas y combinarse de tantas maneras que constituyen uno de los criterios primordiales para determinar la complejidad del espacio educativo (Otálora, 2010, p. 75).

Por consiguiente, el salón puede ser comprendido como espacio educativo al momento de llevar a cabo una clase en tanto el docente elabora el diseño de las actividades en base a determinadas metas y objetivos de aprendizaje en torno a la temática seleccionada. Sin embargo, el salón no es el único espacio educativo ya que a través de la definición expuesta se entiende que muchos espacios pueden ser educativos, aunque no estén definidos como tal en la forma liceal tradicional.

El parque del Prado, previamente planteado como un aula, también puede ser entendido como un espacio educativo. Esto se puede visualizar en las “caminatas por el Prado” mencionadas anteriormente, en donde cada asignatura tiene sus propias metas de aprendizaje a alcanzar con respecto a la práctica educativa dentro de este espacio. A partir de lo planteado, es plausible pensar que hay una

intencionalidad dentro de la institución de hacer de otros espacios –que no son el salón de clase– espacios educativos, y llevar a cabo los cursos en distintos espacios educativos. Esto se debe a la propuesta de un colectivo docente:

Se propone trabajar desde la resolución de los docentes saliendo del salón de clases, la propuesta es salir de las cuatro paredes, no siempre porque no se puede siempre, y buscar otros ambientes, otros espacios. Eso lleva, ha llevado y sigue siendo una situación a manejar por parte de los docentes con los chicos porque los chicos están acostumbrados a estar entre cuatro paredes porque, bueno, allí es donde se aprende, acostumbrados desde la escuela. [...]. Entender, buscar los espacios y sentirse cómodos para el aprendizaje lleva toda una tarea, más aun cuando los espacios son fuera (entrevista a la directora).

Desarrollar los cursos en espacios diferentes al salón de clase parece ser un desafío tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que el sistema educativo plantea el salón como el espacio en donde mayoritariamente deben llevarse a cabo los cursos. Esto genera que los educandos sientan familiaridad con las clases dentro del salón dado que es a lo que están acostumbrados. La propuesta de trasladar la práctica pedagógica a otros espacios es una alteración a la forma liceal tradicional en tanto altera algo que se viene dando, lo que conlleva un cambio tanto en la percepción de los estudiantes como de los docentes sobre la noción de espacios educativos.

En esta línea de transformar diferentes lugares en espacios educativos también se encuentra una muestra realizada en la institución en la cual se presentaban diferentes elementos característicos de décadas anteriores a nivel local e internacional, con énfasis en la música de aquellas épocas. La preparación de esta jornada fue desarrollada desde diversas asignaturas. Esta instancia se llevó a cabo en diferentes espacios de la institución, como el patio y el teatro del liceo, que se convirtieron en espacios educativos en ese momento ya que esta jornada era entendida como “una jornada de aprendizaje, como la de todos los días del liceo pero desarrollada de manera diferente. De hecho, en el volante que promocionaba la jornada dice “una jornada para aprender y recordar” (registro de observación 2).

El incorporar otros espacios, además del salón, para desarrollar la práctica pedagógica puede ser entendido, en términos de Martinis y Stevenazzi (2014), como una “pedagogización de los espacios”, de modo que a través de esto se

altera el formato escolar en su reducción de lo educativo al espacio del aula¹ y expande las posibilidades de desarrollar aprendizajes. A partir de estas prácticas y las búsquedas que anuncian apreciamos indicios de posibilidad de

1 En este caso, “aula” es entendida como sinónimo de salón de clase.

superación de una concepción rígida de los espacios educativos a través de la habilitación de otros espacios que enriquezcan y diversifiquen la experiencia educativa de los alumnos (p. 102).

Asimismo, los espacios son comprendidos como “soporte y contenido, en la medida que es donde se desarrolla la actividad educativa, pero también es contenido en la medida que hay allí elementos para poder ser sistematizados” por los docentes (Martinis y Stevenazzi, 2014, p. 102).

Se puede observar que en la institución presentada los espacios físicos tienen un papel importante para el desarrollo de la práctica educativa en tanto se busca volver educativos a diferentes espacios tanto dentro de la institución y sus alrededores. A su vez, dichos espacios tienen un rol facilitador en lo que refiere al cotidiano de los sujetos de la educación. Esto se visualiza en la siguiente cita:

En este edificio lo impactante son los espacios, que son amplios, iluminados [...] los pasillos son grandes, los salones son grandes, eso genera que los conflictos no se den tanto como sí lo vi en otro liceo [...]. Entonces, en los lugares chicos, cuando los chicos están hacinados, cuando los seres humanos estamos hacinados ¿qué pasa?, empezamos a tener ese tipo de conflictos [haciendo referencia a los problemas de convivencia nombrados previamente en su relato] (entrevista a la directora).

En el siguiente apartado se aborda la cocina pedagógica, uno de los espacios educativos que se destaca en la propuesta de la institución y que parece ser el más llamativo en tanto se trata de una cocina dentro del liceo en donde se lleva a cabo la práctica educativa en algunas instancias.

La Cocina Pedagógica

La institución cuenta con una cocina, con una piletta, una mesada, un horno con hornallas y una mesa amplia que permite colocarse alrededor y todos pueden verse entre ellos al mismo tiempo, una heladera, una balanza electrónica, armarios, pizarrón y un perchero en la pared. Este espacio es denominado la Cocina Pedagógica, dado que en determinadas ocasiones las clases se desarrollan dentro de este ámbito, que puede ser empleado desde diversas modalidades. En primer lugar, bajo una clase asignaturista, es decir, un docente desarrolla la clase de su disciplina dentro de la cocina. Por otra parte, puede ser parte del laboratorio gastronómico, modalidad que ya se describió previamente. También puede conformar los centros de interés². Otra modalidad que

2 Los centros de interés constan de talleres extracurriculares que se desarrollan a contraturno, en donde se realizan diferentes actividades, desde deportes, cocina, maquillaje, entre otros. Al menos uno de los centros de interés deportivos es obligatorio para los estudiantes (queda a elección de ellos en cuáles participar).

se desarrolla dentro de este espacio son los proyectos interdisciplinarios en concreto.

Si se compara a la cocina con un salón, claramente se destaca la diferencia en infraestructura. No obstante, es interesante indagar si hay otros factores que cambian cuando la práctica pedagógica se desarrolla en la cocina o si es simplemente un cambio de ambiente. Debido a eso es importante analizar si lo que sucede dentro de la cocina pedagógica cuando se llevan a cabo las clases hace de este espacio un espacio educativo. Dentro del laboratorio gastronómico, la cocina es un espacio educativo. Esto se puede visualizar a través de las palabras de una docente:

La primera semana los primeros quince bajaban y cocinaban, por ejemplo, una torta de chocolate... y ahí estaba el profesor de Matemática que le enseñaba las medidas, la profesora de Geografía que además tiene un negocio relacionado con la gastronomía y la profesora de Ciencias Físicas, por ejemplo, con todo lo que son las temperaturas (entrevista a docente 2).

Desde la definición de espacio educativo presentada, queda claro que en esa instancia la cocina es un espacio educativo. En primer lugar, se destaca el abordaje de una temática determinada como, por ejemplo, el cacao. Este tópico es abordado desde diversas disciplinas a través de una modalidad práctica dentro de la cocina y a través de fichas en el salón de clase. Asimismo, cada disciplina se plantea metas individuales en torno a la temática seleccionada y que en conjunto conforman el objetivo general de esta propuesta (objetivo que en esta entrevista no fue explicitado pero que se infiere que es sobre el cacao). Por consiguiente, se observan características que permiten clasificar a la cocina como un espacio educativo cuando es parte del laboratorio gastronómico. Desde esta perspectiva, la cocina dentro de esta propuesta se trata de un lugar en donde se desarrolla un abordaje de saberes a través de una perspectiva interdisciplinaria, lo cual permite que los estudiantes aprendan trascendiendo el formato asignaturista.

Por otra parte, en el discurso del colectivo docente entrevistado aparece la idea de que son diferentes los aprendizajes que se proponen dentro de este espacio en comparación a aquellos que se esperan en el salón de clase. Por lo tanto, se trata de un espacio cuya intención es que surjan y se desarrollen otro tipo de saberes. Una docente, al ser consultada por los aprendizajes que se esperan dentro de la Cocina Pedagógica, relata lo siguiente:

Va a ser un aprendizaje distinto. Es totalmente diferente. Vos al aplicar muchas cosas de lo que aprendés lo aplicás en tu vida, o sea, priorizás otros aprendizajes [...]. El aprender del estar, compartir, el generar ese diálogo entre ellos, ese compañerismo... Es como que generás otros tipos de aprendizaje. [...] Lo que se busca ahí es aprender para la vida, es eso

en realidad, es aprender para aplicarlo en otros ámbitos no solo Ciencias Físicas [...]. Yo le enseñé hoy cómo se convierte de Celsius a Fahrenheit y en tres semanas se olvidaron. Pero si lo enseñás con una aplicación, con un día a día con un “ah, esto hizo la profesora”, ta, ahí se acuerdan... como que algo les queda y estoy convencida que eso de la cocina a ellos les quedó. [...]. Yo considero que, si uno aplica conceptos en la vida misma, como que son aprendizajes que logran ser significativos para el chiquilín, no que queden ahí boyando que en algún momento de tu vida lo aprendiste (entrevista a docente 7).

A través de lo expuesto puede visualizarse que la intencionalidad –al menos de esta docente– de llevar a cabo una clase dentro de la cocina tiene que ver con generar “otro tipo de aprendizajes” distintos a los producidos habitualmente en el salón. Por lo tanto, en estas instancias en la cocina, su objetivo no es replicar una clase típica como las que se dan en salón sino que se plantea otros objetivos. La cocina es entendida como un medio para trabajar de manera práctica los saberes que tradicionalmente son abordados desde una modalidad teórica. Este lugar se torna un espacio en donde los aprendizajes cobran otro sentido en tanto se convierten en algo práctico y cercano dejando ser percibidos como algo abstracto, ya que a través de este abordaje se vuelven tangibles y aplicables en diferentes ámbitos de la vida.

Desde la perspectiva planteada por el Equipo Docente en ABP (s/f) el tipo de aprendizajes que se da en la cocina puede ser entendido bajo el enfoque profundo de aprendizaje. En este enfoque el estudiante lleva a cabo su aprendizaje a partir de una “motivación intrínseca y una preocupación por comprender, adoptando [...] estrategias que llevan al significado inherente de la tarea. [...] Intenta relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos y encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio” (Equipo Docente en ABP, s/f, p. 4). Siguiendo en esta línea, en la siguiente cita se presenta otro ejemplo de cómo, a través del abordaje práctico de los saberes en la cocina, los aprendizajes cobran otro sentido en los estudiantes:

Por ejemplo, otra experiencia fue lo de la palta. No tenían ni idea de la palta, de lo que era y decían “ay, eso verde no sé qué...” [...]. Resulta que hicimos ese día guacamole e hicimos helado de palta... Lo del guacamole y eso, dice que usaron después cuando yo me fui más paltas para hacer más guacamole con galletitas. Entonces, digo, es otra manera de aprender otras cosas. En vez de comer con otro acompañamiento aprendieron otra cosa nueva, que existe que era la palta [...]. Me parece que aprenden otras cosas porque saben poco de la vida diaria porque no te voy a hablar ya de términos más biológicos, de cosas de la vida diaria y sus usos, sobre todo en plantas, vegetales y fruta (entrevista 2 a docente 5).

Por otra parte, se destaca el hecho de que la práctica pedagógica dentro de la cocina genera otras cosas que ocurren fuera de este espacio y que van más allá del abordaje de los saberes. Por consiguiente, es plausible pensar que el laboratorio gastronómico no termina en la cocina o en el salón, sino que se extiende hacia otros espacios. Con respecto a esto, una docente relata que en estas instancias:

No es solo cocinar sino [...] qué haces con los residuos y, bueno tener alimentos orgánicos sería el postulado... Incluso tuvimos también huerta en un principio. También cuando empezamos con la cocina los restos de la cocina iban a abonar eso que teníamos y ahí también sacamos algunos tomates y algún zapallito. [...]. O sea, más allá de la cocina también es todo lo que se forma alrededor de la cocina [...]. La cocina sería una cosa transversal y una cosa para poder ir a la práctica que a ellos les guste una cosa diferente, pero podés dar muchas cosas (entrevista 2 a docente 5).

Lo expuesto por la docente pone de manifiesto que lo que sucede dentro de la cocina genera otras actividades fuera de ella, como el trabajo en una huerta o con un abonaría, instancias que se llevan a cabo en otros espacios físicos.

El impacto de la “pedagogización” de la cocina en docentes y alumnos

El contexto de una clase dentro de la cocina varía al de una clase tradicional en tanto el clima es más distendido e informal. Este aspecto impacta en el desempeño que tienen los estudiantes en una clase que se imparte dentro de este espacio. Así lo relatan dos docentes:

A mí me parece que impacta en algunos casos que yo pude tantear [...]. Me parece que les gustaba porque muchos pedían para poder ir. Incluso algunos que tenían mala conducta en la clase, vamos a decir, que viste que pasaban divirtiéndose, les decíamos “bueno, si vos te vas a divertir abajo no vas” y en la cocina la verdad que eran los más hacendosos. Sinceramente eso también se vio, que los que más molestaban eran los primeros en estar en la cocina incluso haciendo tarea decían que quería lavar, por ejemplo, las cosas que se usaban (entrevista 2 a docente 5);

Algunos que no les gusta por ejemplo la participación oral dentro de la clase del salón habitual, en ese contacto mano a mano que son diez, quince, estamos todos parados alrededor de una mesa conversando de cualquier cosa, se les va esa timidez, esa vergüenza. [...]. Ahí conversamos, hablamos... no es que levanto la mano. Ponele, si en un momento... bueno... “a ver, ¿qué pasó acá?”... Ellos automáticamente levantan la

mano, pero porque tienen esa naturaleza, pero hablan igual arriba, ¿no?
(entrevista a docente 7).

El espacio de la cocina como lugar donde se lleva a cabo una clase presenta variantes respecto del ambiente que se genera en una clase dentro de un salón, dado que el primero es un contexto más distendido que el segundo. Sin embargo, hay un elemento que se reproduce en la cocina que es propio de la forma liceal tradicional: el levantar la mano cuando los alumnos quieren intervenir ante una pregunta del docente. Esto se correlaciona con que en la forma liceal tradicional, dentro de un salón, existen determinadas pautas a seguir como el levantar la mano desde el banco para participar. Si bien la cocina como espacio educativo rompe con algunas características de una clase tradicional hay algunas cosas que presentan dificultad para ser alteradas.

Los docentes destacan que a los estudiantes les gusta la modalidad de desarrollar la práctica pedagógica dentro de la cocina:

Fue una experiencia, incluso algunos chiquilines al otro año pedían otra vez de que se volviera a incursionar de esa manera, pero es lo que te digo, no siempre se podía adecuar todos los horarios para que funcionara ese tipo de estructura (entrevista 2 a docente 5).

Por otra parte, se observa que la cocina pedagógica aparece como una herramienta que motiva al docente en su trabajo ya que se encuentra frente al desafío de adecuar la práctica pedagógica a este espacio en tanto no solo debe seleccionar los saberes a trabajar sino que también debe diseñar la clase desde un abordaje culinario. El cambio de espacio implica un cambio en la dinámica. En palabras de una docente: *“es más innovador para los docentes. Está bueno [...] es desafiante que el profesor tenga que pensar qué receta va a hacer, cómo lo va a hacer, en qué temática va a incursionar para poder dar los contenidos”* (entrevista 2 a docente 5).

El llevar a cabo la práctica educativa dentro de la cocina impacta en la motivación estudiantil y a su vez esto impacta en los docentes. Esto se puede pensar como un puzle en donde todas las piezas deben estar ensambladas para que funcione. Dicho de otra forma, para que una clase dentro de la Cocina Pedagógica funcione todos los participantes deben sentirse a gusto, tanto los estudiantes como los docentes. Esta idea se pone de manifiesto en la siguiente cita:

La cocina fue una experiencia gratificante el año pasado, porque en realidad [...] el docente también tiene que estar contento con lo que hace, porque si el docente no está contento con lo que hace, de alguna manera lo transmite. [...] A mí me ayuda en realidad con los chiquilines, si usás lo tradicional puramente vas para abajo porque los chiquilines no atienden, tenés que traer alguna cosa novedosa, engancharlos desde otro lugar,

porque si no vos también te vas para abajo [...] En cambio así aparecen otros saberes muchas veces ligados a la familia, de repente con eso enganchás, con eso también podés aprender vos porque no sabías de repente que tenía ese uso (entrevista 1 a docente 5).

Se destaca el impacto de la Cocina Pedagógica en la relación educativa en tanto se presenta una resignificación de los roles de docentes y alumnos. Dentro de este espacio la jerarquía del docente sobre el alumno, que caracteriza a la forma liceal tradicional, se ve modificada ya que los docentes y alumnos trabajan en conjunto en pos de alcanzar determinada meta. Este espacio educativo genera un vínculo entre docentes y estudiantes que dista del que se desarrolla usualmente dentro del salón. En palabras docentes:

Y a ellos [los estudiantes] les gusta, se re cuelgan, comparten y generan una conexión con el docente que no se genera dentro del salón de clase así. [...] Estás como mano a mano, estás como en ese contacto que podemos hablar de cualquier cosa, no solamente de los conceptos. Ellos generan una confianza que te cuentan cosas de su casa, que en casa hacen esto, que en casa hacen aquello (entrevista a docente 7);

Se transforma el vínculo de ellos porque ellos a veces te cuentan cosas de lo que hacen en la casa por ejemplo cómo lavan las verduras “ah, mirá, a mí me pasa tal cosa”, cuando necesitaban algún material “profesora, a ver, ¿me podés lavar esto?”, “sí, bueno dale”. O sea, como que ya se transforman los roles somos todos iguales para tratar de sacar adelante ese producto que... como que nos miramos diferente en ese espacio (entrevista 2 a docente 5).

Por consiguiente, es posible establecer que la Cocina Pedagógica impacta tanto en los estudiantes como en los docentes ya que los motiva, se torna un desafío, se trata de enfrentarse a lo diferente y aprovechar la experiencia.

Apropiación de los espacios

El convertir diferentes espacios en educativos no tiene como único fin el llevar a cabo las clases en diferentes espacios, sino que detrás de esta propuesta también se encuentra la intención de que los jóvenes se apropien de sus espacios. A través de la participación en diferentes espacios los alumnos pueden desarrollar el sentido de pertenencia con la institución. Una docente lo plantea en la siguiente cita:

Siempre tratamos de utilizar ya sea la sala de Informática o la biblioteca o los pasillos. Viste que hay muchas cosas dibujadas también en las paredes

del pasillo. Entonces se trata de que ellos generen ese sentido de pertenencia con la institución, que ellos se apropien de sus espacios que se sientan cómodos en todos lados, no solamente en su salón (entrevista a docente 3).

Desde esta perspectiva se puede decir que los espacios cobran significado con la presencia de los individuos ya que son las personas quienes les otorgan sentido. Por consiguiente, los espacios son simplemente un lugar con determinada infraestructura, y se vuelven espacios educativos ante la presencia de docentes y alumnos.

Posiciones docentes

La propuesta de llevar a cabo la práctica pedagógica en diferentes espacios parte de una necesidad docente frente a la forma instalada de hacer liceo. Detrás de estas alteraciones se encuentra una intencionalidad pedagógica que refleja las posiciones docentes de quienes integran el colectivo docente que impulsa y construye esta propuesta. Se entiende por posición docente aquella posición político-pedagógica que construye el docente sobre sí, que trasciende el rol docente en tanto consta de su posicionamiento frente a la educación (Southwell y Vassiliades, 2014). Desde esta categoría, cada docente se posiciona frente al vínculo que construye con el saber y con la enseñanza.

Se puede establecer que este colectivo de profesores construyó una posición docente que los representa como conjunto, la cual refleja una posición frente a la práctica pedagógica que implica dinamismo, versatilidad y predisposición para llevar a cabo clases que distan de las tradicionales centradas en el modelo asignaturista. Una de las docentes entrevistadas expresa lo siguiente: los profesores dentro de esta institución requieren de *“energía y predisposición a no cerrarse tanto en la asignatura y en el salón de clases, sino estar más abierto... hoy salimos, hoy tal cosa, estar más predispuesto, ser flexible ante las distintas propuestas y lo que vaya pasando”* (entrevista a docente 4).

La propuesta de las alteraciones tiene como base una determinada concepción del rol docente y también un determinado posicionamiento sobre el lugar que el estudiante ocupa en la práctica pedagógica. Esto se ve reflejado en la siguiente cita, donde una docente expresa su motivación sobre la participación en estas propuestas:

Ver a los chiquilines cuando realmente están aprendiendo, la cara de ellos es completamente diferente cuando entienden que esto que estamos viendo sirve para algo, y que no es solo pasar el año y pensarlo el año que viene, ver que forma parte de su vida, y no solo de sus años académicos (entrevista a docente 1).

Por otra parte, se puede visualizar que desde la dirección hay una intención, un respaldo y un impulso de que el liceo funcione como unidad, que se caracterice por las alteraciones y, sobre todo, por el trabajo interdisciplinario. Esto se evidencia en el planteo de la directora: “en este liceo no va más esto del ‘lobo solitario’ y no quiere a nadie trabajando solo” (registro de observación 2).

No obstante, dentro de la institución e incluso dentro de este colectivo, se puede apreciar una pluralidad de posiciones docentes, que conviven dentro del liceo. Esto implica también que haya docentes que prefieren trabajar de manera más tradicional:

Cuando los propios profesores eligen trabajar en esta institución, yo hago una entrevista con cada uno de ellos y les cuento que nosotros trabajamos desde lo colaborativo, desde lo interdisciplinario y en proyectos o laboratorios. [...]. Vamos cambiando de gente. Si estamos en la misma línea de trabajo, ¡bien! El problema es cuando llega un docente y dice “¡ay, yo no tenía la menor idea de que trabajaban así!”. Me pasó... por eso la importancia de la difusión. Porque es bueno que lo sepan, que sepan que vienen acá... Y tampoco es una imposición, nosotros ya venimos trabajando, no es un proceso que se corte... Viene Fulano y me dice, “yo así no trabajo”... Yo lo respeto, si no trabaja así... Pero seguramente no va a sentirse que va con el grueso de las propuestas, las propuestas son interdisciplinarias (entrevista a la directora).

A modo de síntesis se puede decir que en la institución hay una posición docente determinada que es respaldada por un colectivo docente y la dirección a través de la cual se propone un cambio en la forma tradicional de hacer liceo. No obstante, esta posición convive con la de otros docentes que no están de acuerdo con esta modalidad y que trabajan de manera tradicional, quedando por fuera de un colectivo docente compuesto por la mayoría de los profesores de la institución.

Consideraciones finales: resignificación del aula y nuevos espacios educativos

A través de lo expuesto a lo largo del trabajo es posible establecer en primer lugar que dentro de la institución hay un colectivo docente que plantea una concepción amplia de lo que es un espacio educativo. Desde esta perspectiva, lo que hace de un espacio educativo es la presencia de educadores y educandos en su rol dentro del marco de una práctica pedagógica. A través de los relatos docentes se observó que el salón de clase no es el espacio educativo principal: si bien muchos cursos –si no la mayoría– se imparten dentro de este

lugar, el valor que se le brinda está al mismo nivel del valor que tienen otros espacios educativos como el parque del Prado, la Cocina Pedagógica y otros ámbitos del liceo.

Por otra parte, parece ser que lo que hace a un aula para este colectivo docente también es la participación de estudiantes y docentes en el marco de la práctica educativa en determinado lugar. Por consiguiente, no se puede observar una diferenciación clara entre aula y espacios educativos. Sin embargo, a través de las diversas entrevistas realizadas a los docentes se percibió cierta asociación entre saberes académicos y aula, y entre “aprendizajes para la vida” y otros espacios. Estos últimos son referidos como saberes distintos a los de carácter académico, lo cual se ve reflejado en sus relatos cuando describen los aprendizajes que suceden, por ejemplo, dentro de la Cocina Pedagógica. No obstante, en esos espacios educativos también pueden darse los denominados saberes académicos, su diferencia con el aula radica en que estos espacios permiten que emerjan también los “aprendizajes para la vida”, aquellos que a través de la práctica permiten la apropiación de los saberes.

Esto lleva a pensar que existe una percepción por parte de un colectivo docente que implica una oposición entre los saberes de tipo académico y los referidos como “para la vida”, ya que son aludidos como saberes distintos. Es a través del trabajo en diferentes espacios –y el resto de las alteraciones– que se pretende generar una propuesta que sea más activa y que genere “aprendizajes para la vida”. Algunos docentes han expresado que estas propuestas tienen el objetivo de *“engancharlos más [a los estudiantes ...] y que aprendan cosas también que les sirva para la vida porque en definitiva hay veces que el saber académico está [...] un poco separado de lo que es la realidad entonces para acercarlo un poquito”* (entrevista 2 a docente 5).

Sin embargo, esta oposición queda a un lado cuando los saberes que surgen dentro de la Cocina Pedagógica son entendidos como los abordajes prácticos que complementan lo que se trabaja en el salón de clase desde la teoría; desde la concepción que plantea dicha oposición estos últimos serían los académicos. Se puede establecer entonces que se trata de una falsa oposición ya que en realidad son considerados también como abordajes complementarios. Esto lleva a pensar que los saberes son los mismos, lo que cambia es la modalidad de su abordaje y la percepción que se tiene sobre ellos.

La Cocina Pedagógica como espacio educativo de un proyecto interdisciplinario parece ser uno de los espacios que mayor impacto tiene en la práctica pedagógica en tanto modifica varios aspectos de la forma liceal tradicional. En primer lugar, se resignifica el vínculo entre estudiantes y docentes dado que va más allá de los contenidos que median habitualmente esta relación y hay un vínculo entre participantes de la educación que trabajan en conjunto, entre personas más allá de sus roles ya que dentro de este espacio surgen conversaciones que refieren a la vida fuera del liceo. No obstante, los roles no se eliminan, el docente sigue siendo el profesor y los educandos siguen siendo

los estudiantes. En segundo lugar, la Cocina Pedagógica en muchas ocasiones rompe con la fragmentación disciplinaria cuando se trabaja en forma interdisciplinaria a través de proyectos.

A modo de cierre, se puede decir que hay una resignificación tanto del concepto de aula como del de espacios educativos, en donde el salón de clase deja de ser considerado como la única aula y como espacio educativo principal. Salir del salón de clase y llevar la práctica pedagógica a otros lugares, sin dejar de lado el salón, es una propuesta impulsada por un colectivo docente cuya posición refleja la necesidad de llevar a cabo movimientos sobre la forma tradicional de hacer liceo.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). ¿Aula? ¿Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido. En Dussel, I. y Caruso, M. (eds.) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (pp. 23-40). Buenos Aires: Santillana.
- Equipo Docente en Aprendizaje Basado en Problemas (APB), Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (s/f). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Sin otros datos.
- Flous, C., Morales, M. y Sidi, A. (2020). De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media. En Bordoli, E. y Martinis, P. (comps.) *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 129-149). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7 (2), 89-109.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*. Año IX N° especial 14.2|2018. pp. 197-215.
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en las prácticas de formación. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 48-74.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5) 71-96.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 163-187. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf.

- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Científica Vozes dos Vales*, III, (6), ISSN: 2238-6424. Disponible en <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>.
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo-Uruguay* [tesis de Doctorado]. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de pedagogía universitaria*, 11-13.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción de Leandro Stagno. Mimeo. Disponible en https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_.

CONFIGURACIÓN DE POSICIONES EN TORNO AL PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS Y SU RELACIÓN CON LA FORMA ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Stefanía Conde

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar y analizar las diferentes posiciones de actores de política educativa en torno al Programa Aulas Comunitarias (PAC) y su relación con la forma escolar tradicional, poniendo acento en los modos en que esta propuesta de inclusión en educación secundaria afecta y/o pone en tensión la dimensión organizacional (espacios y tiempos pedagógicos), curricular y de figuras educativas.

Dentro del conjunto de políticas de inclusión educativa impulsadas en el marco de los gobiernos progresistas durante el período 2005-2019, el PAC se destaca por ser de las primeras propuestas de inclusión¹ así como por su perdurabilidad en el tiempo².

Desde una perspectiva afectada por el Análisis Político de Discurso (Laclau, 2000; Laclau y Mouffe, 1987), el trabajo analítico se realiza a partir de documentos institucionales vinculados al programa referentes al diseño, monitoreo y evaluación; documentos producidos por la ATD y por la Fenapes; y entrevistas realizadas a diferentes actores (integrantes de la Unidad Coordinadora del PAC³, autoridades del CES de la ANEP y representantes de la ATD de educación secundaria).

-
- 1 En educación primaria el antecedente es el Programa Maestros Comunitarios, surgido en 2005, mientras que en educación secundaria un antecedente del período precedente es Áreas Pedagógicas, así como el Programa CECAP-CES en 2006.
 - 2 El PAC comenzó a implementarse en el año 2007. A partir de 2016 la administración del Consejo de Educación Secundaria (CES) inició el proceso de sustitución por la Propuesta 2016. En otros trabajos hemos abordado la relación entre ambas propuestas (Conde, 2018b y 2019).
 - 3 Dicha unidad es la encargada de la gestión del programa (orienta las líneas de trabajo, apoya y monitorea la implementación de las aulas comunitarias). Está constituida por un Coordinador General designado por el CES, Asistentes Técnicos del CES y Asistentes Técnicos del Mides (ANEP-Mides, 2013, p. 16).

En el marco de la perspectiva mencionada, y partiendo de la “imposibilidad de la sociedad” (Laclau, 2000) desde un lugar productivo que habilita la disputa de sentidos en torno a lo educativo, se recupera la categoría “posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 1987), poniendo acento en que toda posición se construye dentro del discurso y por lo tanto “participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 18).

El período que se contempla es 2005-2019, dado que es en este período que confluyen los tres gobiernos del Frente Amplio en Uruguay en los que el significante “inclusión” ocupa un lugar destacado en la política educativa (Flous, 2014; Martinis, 2016; Conde, 2018a). Al respecto, la *Ley General de Educación*, N° 18.437, refiere a la inclusión educativa como uno de los principios de la educación, en el marco del cual “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Uruguay, 2008, p. 3).

Forma escolar tradicional de educación secundaria: configuración histórica con rasgo selectivo

Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a la forma escolar como una configuración sociohistórica particular que se define por un “conjunto coherente de trazos” (Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 6) y que insta un modo de socialización escolar que se impuso a otros hasta tornarse el modo dominante. En el contexto de la modernidad, “la forma escolar no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden” (Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 4). Algunas características que interesa destacar desde la perspectiva de los autores son las siguientes: a) la forma escolar constituye “una unidad que no es la de la intención consciente” (Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 2); b) deben considerarse los diferentes aspectos de la forma escolar –el conjunto de trazos– así como su historia; c) la emergencia de la forma escolar no sucede sin conflictos o luchas; d) remitir al concepto de forma escolar permite pensar el cambio.

Como señala Southwell (2011), cuando se analiza la escuela media resulta necesario repasar su historia, en tanto proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes aún vigentes. En este sentido, la educación secundaria ha consolidado una forma escolar particular, con rasgos diferenciales respecto de la forma escolar de la educación primaria y de la educación técnico-tecnológica.

Como señalan Arroyo y Nobile (2015), en el caso de la educación secundaria al supuesto de homogeneidad que se puso en juego en la forma organizacional de la escuela, en los rasgos de su régimen académico y en la estructuración enciclopédica del currículum se les sumó el carácter selectivo.

En esta línea, Terigi (2008) alude a un patrón organizacional en la educación secundaria basado en tres aspectos difíciles de modificar que conforman una “trípode de hierro”: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Políticas de inclusión educativa en los gobiernos progresistas: la educación como derecho

Como señala Feldfeber (2020), el enfoque de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación, adquirió nuevo impulso en el escenario latinoamericano en el contexto de los gobiernos de “nuevo signo” que recuperaron la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas. En palabras de la autora, “los nuevos gobiernos de la región implementaron políticas educativas que significaron un avance en la ampliación de derechos y que evidencian diferencias importantes respecto de la reforma tecnocrática hegemónica en la década de los 90” (Feldfeber, 2020, p. 45). Los cambios más significativos estuvieron asociados a la integración de “una perspectiva de derechos y un horizonte de igualdad y de justicia y un sentido más universal vinculado a políticas públicas articuladas en torno a los imperativos de la inclusión” (Feldfeber y Gluz, 2011, en Feldfeber, 2020, p. 45).

En Uruguay, en el marco de la *Ley General de Educación*, N° 18.437, del año 2008, se definió la educación como un “bien público y social” (artículo 2) y la obligación del Estado en la garantía de este derecho. En el contexto del cambio de las orientaciones de política educativa con respecto a la reforma educativa de los 90 surgieron múltiples y diversas políticas de inclusión educativa y socioeducativa como forma de dar respuesta a sectores históricamente excluidos del sistema educativo. En términos de Fernández (2010), estas políticas plantean un modelo pedagógico-organizacional alternativo a la escuela tradicional sustentado en tres pilares: currículum (si bien equivalente al oficial, se diseñan trayectos más personalizados), nuevos roles (pueden ser los propios docentes actuando con una lógica distinta) y nueva estructura organizacional que procura contener la nueva experiencia sociopedagógica.

Presentación del PAC como política de inclusión socioeducativa

Como señalan Arroyo y Nobile (2015) para el caso argentino, pero en consonancia con los procesos acaecidos en nuestro país, la progresiva expansión de la educación media junto con el mandato de inclusión trajo aparejados nuevos problemas (y desafíos) para un sistema educativo que no modificó su matriz de origen. Ello condujo al Estado a recurrir, entre otras medidas, a la creación de nuevas instituciones para afrontar la problemática de la escolarización de aquellos jóvenes que históricamente habían sido excluidos del nivel medio.

En este marco general, el PAC surge en el año 2007 en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio, ante la problemática de los adolescentes desvinculados del sistema educativo. La propuesta se dirige a estudiantes de entre 13 y 17 años de edad desvinculados del ciclo básico, que están en riesgo de desvinculación o que nunca lo cursaron. Constituye una política socioeducativa cogestionada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) dedicadas al trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad social, seleccionadas mediante concurso público. El espacio denominado “aula comunitaria” es gestionado por estas OSC, que proveen el local y el equipo socioeducativo. El CES, por su parte, provee docentes de educación secundaria a cargo de la enseñanza de las asignaturas del ciclo básico. Por último, el Mides aporta el apoyo de unidades técnicas y diferentes recursos entre los cuales se encuentra el monitoreo y la evaluación de la propuesta. En palabras de las coordinadoras del PAC, “la arquitectura interinstitucional del PAC, con un rol protagónico de la sociedad civil a través de la cogestión de las OSC, constituye uno de los aportes más novedosos en la enseñanza estatal” (Larrosa y Scafati, 2017, p. 19).

En documentos institucionales vinculados a la propuesta se menciona que el objetivo del PAC es garantizar el derecho a la educación a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender. En este sentido, y desde una concepción de sujeto basada en la posibilidad, la consigna del programa es “Vos podés volver”⁴.

Los objetivos específicos del programa (Dinem-Mides, 2014b) están asociados a cada una de las modalidades de intervención:

4 Ver sitio institucional del CES, https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaaa_dic/pac.pdf

- *Ofrecer una propuesta educativa formal y de calidad para cursar primer año de educación media básica en el marco del sistema de educación pública.* Este objetivo se encuentra vinculado a la modalidad A: los jóvenes pueden cursar el primer año de ciclo básico en el aula comunitaria en forma semestral, pudiendo aprobar cada asignatura mediante evaluación de proceso. Cuando culmina puede cursar segundo año en el liceo o escuela técnica con acompañamiento bajo la modalidad C.
- *Facilitar la introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de mayor duración y de carácter más personalizado.* Dicho objetivo refiere a la modalidad B: dirigida a jóvenes que nunca ingresaron al ciclo básico o que asistieron sin aprobarlo permaneciendo fuera del sistema educativo por un tiempo prolongado. La finalidad es que el estudiante al año siguiente pueda ingresar a primer año en el aula comunitaria o en otro centro de educación media básica
- *Dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que habiendo cursado primer año en el PAC se insertan en segundo año en un centro educativo general (liceo o escuela técnica).* El acompañamiento al que refiere este objetivo está asociado a la modalidad C.

A continuación, presentamos un cuadro con el número de aulas comunitarias y matrícula en el período 2005-2019.

Cuadro 1. Elaboración propia a partir de documentos institucionales.

Año	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
N° Aulas Comunitarias	12	12	18	18	22	23	25	26	26	17	16	5	5
Matrícula	632	800	1.064	1.363	1.756	1.883	2.092	2.149	2.168	1.611	841	251	234

Como se puede apreciar, el PAC ha tenido un crecimiento sostenido desde su surgimiento hasta el 2015. En 2016 se cierran varias aulas comunitarias llegando a ser 5 en los últimos años, en el marco del proceso de sustitución por la Propuesta 2016. En 2021, en el contexto de la instalación en el gobierno de una coalición de derechas⁵, las aulas comunitarias terminan de cerrarse, dando por finalizado un programa con una trayectoria de casi 15 años.

5 Dicha coalición está integrada por cinco partidos políticos (Partido Nacional, Partido Colorado, Cabildo Abierto, Partido Independiente y Partido de la Gente), y accedió al gobierno en el marco de las elecciones nacionales de 2019.

Posiciones en torno a las políticas de inclusión educativa

Como parte del conjunto de las políticas de inclusión educativa, la propuesta no está exenta de las tensiones propias de este significante. A partir de las entrevistas y los documentos que forman parte del *corpus*, es posible identificar diferentes posiciones en torno a la inclusión. Por un lado, hay actores que señalan que la inclusión educativa responde a poblaciones particulares que exigen enfoques pedagógicos específicos con el fin de integrarlos a la educación media y favorecer sus aprendizajes:

siempre se estuvo muy atento a que ese mirar respetuosamente el perfil de los destinatarios de las poblaciones objetivas no implicara un descenso de la calidad educativa, sino encontrar formas particulares de intervención pedagógica, institucional y de gestión curricular para que, al mismo tiempo de poder atender la especificidad de la situación de aprendizaje de estas poblaciones, también se sostuviera una calidad educativa, que era algo que se tenía como muy preciado y que había que cuidar (E5⁶).

Desde este lugar, aunque haciendo alusión al significante integración más que al de inclusión, se hace referencia a la multiplicidad de formas de transitar la educación media, ya sea en un liceo o en un aula comunitaria y, en este sentido, a las distintas maneras de garantizar el derecho a la educación, concebido desde el lugar del acceso y del logro de los aprendizajes establecidos en los perfiles de egreso (E2).

Por otro lado, emergen algunas miradas críticas en torno a las políticas de inclusión, vinculadas al recorte de contenidos de estas propuestas y a la segregación educativa que ello trae aparejado. En palabras de uno de los actores entrevistados de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de educación secundaria,

creo que han sido pensadas para la población más vulnerable, indudablemente, pero han sido pensadas [...] pretendiendo mejorar la estadística, pretendiendo mejorar la acreditación, pero no los saberes. [...] eso genera más segregación educativa, el individuo está en lo formal pero los saberes están suspendidos, los saberes están recortados (E9).

6 A los efectos de garantizar el anonimato de los entrevistados, se procede a codificar las entrevistas con la letra E seguida de un número correlativo.

En los *Libros de la ATD* de educación secundaria (2007, 2010, 2011a, 2011b, 2012 y 2013) se identifica una posición de rechazo al conjunto de políticas focalizadas que se consideran de corte asistencialista. A las críticas anteriormente planteadas, se agregan los argumentos: reproducción de la exclusión, de las desigualdades y de los círculos de pobreza; búsqueda de acreditación en desmedro de la formación integral del alumno; fragmentación territorial; estigmatización; falta de fundamento pedagógico. Como se señala en los documentos,

Estos “planes” se caracterizan por ser múltiples, sin fundamentación teórico-pedagógica, sin reglamentos de evaluación y pasaje de grado, vacíos de contenido para la formación de un sujeto crítico y reflexivo, no evaluados cualitativamente, acreditadores pero no reales habilitadores para el mundo del trabajo ni para proseguir estudios; improvisados y con una desvirtuada participación del cuerpo docente presentada como aval de los mismos (ATD-CES, 2012, p. 119).

Esta posición es compartida por la Fenapes, al señalar que tras la consigna de inclusión se desarrollan políticas compensatorias y focalizadas que constituyen “estrategias de contención social inconexas y costosas” (Fenapes, 2015, p. 27). En consonancia con las críticas efectuadas por la ATD, se plantea:

Las políticas focalizadas intentan responder a situaciones que deben ser resueltas, caracterizadas por intervenciones condicionadas por la transitoriedad y que favorecen la reproducción de las desigualdades, la fragmentación territorial, la estigmatización y el asistencialismo. Esta maniobra implica un posicionamiento ideológico que ya a esta altura es imposible de solapar (Fenapes, 2015, p. 27).

En las resoluciones del XV Congreso (2015), se recupera una cita del *Libro XXI* de la ATD Nacional Ordinaria de 2012 y se señala que estas propuestas focalizadas “avasallan [...] lo estrictamente pedagógico, produciendo un desdibujamiento del rol docente, del estudiante y de la propia institución” (ATD-CES, 2012, p. 75, en Fenapes, 2015, p. 27). Se plantea que estas propuestas defienden el aprendizaje por competencias en detrimento de los contenidos, pasando la formación cultural y ciudadana del estudiante a un segundo plano.

Asimismo, otras de las críticas realizadas por la ATD y la Fenapes refieren a la falta de participación docente en este tipo de propuestas –entre las que se nombra al PAC–, así como a la proliferación, superposición y atomización en los centros educativos de múltiples programas y proyectos focalizados que tampoco se evalúan (Fenapes, 2011; ATD-CES, 2011a; ATD-CES, 2011b; ATD-CES, 2012).

En la base de los planteos de dichos actores está presente un fuerte cuestionamiento al significativo inclusión, en tanto se entiende que “no cuestiona las causas más profundas de la “exclusión””, y se presenta como realidad incuestionada “la sociedad que excluye, económica, social y culturalmente a amplios sectores de la población” (Fenapes, 2015, p. 27). De este modo, las “políticas inclusivas, que no abordan las causas sino las consecuencias, están condenadas a magros resultados o a fracasar, puesto que hay límites estructurales que no pueden ser transformados desde la educación” (Fenapes, 2015, p. 27). Lo que se plantea desde este lugar es que más que centrarse en el concepto de “inclusión educativa” se debería poner acento en el de “sociedad excluyente” (Fenapes, 2017, p. 67).

En lo que respecta específicamente al PAC, identificamos tres posiciones. En primer lugar, aquella que lo visualiza como propuesta alternativa válida que interpela la homogeneidad del formato escolar y tiene como propósito garantizar el derecho a la educación. Al respecto, en palabras de un referente técnico del PAC por Mides,

todos los individuos tenemos derecho a la educación [...] Ese derecho se puede ejercer de múltiples formas, bueno, parece que lo universal es que todos tenemos que ir a un liceo. No, no es que todos tenemos derecho a ir a un liceo, todos tenemos derecho a educarnos, a tener un espacio educativo formal que nos habilita; el espacio educativo formal puede tener cien versiones diferentes (E8).

En segundo lugar, emerge una posición desde la cual se reconoce la importancia del programa en el momento de su surgimiento y no así en sus últimos años. Al respecto, en palabras de uno de los actores políticos entrevistados: “es un programa que fue muy importante en el momento que se creó porque hizo visibles aquellos que estaban más allá de los bordes de la sociedad” (E1). Específicamente, se hace alusión al año 2015, en el que “las orientaciones del Consejo tienen que ver con que todos deberían estar incluidos en el liceo y no en programas en paralelo” (E2). Es en dicho año que en el marco de los nuevos lineamientos del CES se constituye Planeamiento y Evaluación Educativa y se “le mandata generar un plan alternativo para sustituir al Programa Aulas Comunitarias” (E2). En este contexto surge la Propuesta 2016 y desde el CES se fundamenta su pertinencia de la siguiente forma:

surge la necesidad de atender el perfil de los estudiantes más vulnerables que hasta la fecha han sido atendidos en Aulas Comunitarias, asegurando la protección de las trayectorias educativas de todos los estudiantes en el marco del goce de Derecho a la Educación [...] es impostergable comenzar el proceso de reconversión de las Aulas Comunitarias en dispositivos liceales (ANEP-CES, Res. N° 142).

En tercer y último lugar, surge la posición de quienes no comparten la propuesta. En términos de la ATD: “rechazamos la concepción y la implementación del PAC” (ATD-CES, 2007, p. 40). Desde este lugar se sostiene que “la ATD apuesta a que sí estén en la educación formal, pero no de cualquier manera” (E9).

En oposición a las políticas de inclusión focalizadas, tanto la Fenapes como la ATD reivindica un plan único nacional para educación secundaria como forma de avanzar “hacia una propuesta más integradora frente a la proliferación de propuestas focalizadas” (E10). En el marco del carácter nacional de esta propuesta se espera que “los estudiantes accedan a un mismo nivel de aprendizaje y contenidos” (Fenapes, 2011, p. 33), y tengan igualdad en el acceso, en la permanencia y en la culminación de los estudios. Desde este lugar se concibe a la educación como un derecho humano que el Estado tiene la obligación de garantizar. Como expresa uno de los entrevistados: “nosotros planteamos un plan único porque creemos que eso le garantiza continuidad educativa al estudiante. Eso no significa, como decimos siempre, que el plan único sea idéntico para todos” (E13).

PAC: desplazamientos a la forma escolar tradicional

En documentos institucionales se hace alusión al PAC como “propuesta pedagógica alternativa” (Dinem-Mides, 2014b, p. 25) que tiene por objetivo “explorar en innovación pedagógica y gestión institucional en los centros de Educación Media” (ANEP-Mides, 2013, p. 5). Con el fin de reducir la desvinculación educativa especialmente en primer año liceal, “el aula comunitaria se convierte en un puente hacia las opciones que ofrece educación media para que los jóvenes puedan continuar sus procesos de aprendizaje” (Mides-Dinem, 2014b, p. 25). En este sentido, el PAC se configura como “un programa puente” (ANEP-Mides, 2009, p. 1) que “nace como una búsqueda hacia nuevos caminos que habiliten la inclusión de sectores juveniles que se han desvinculado de la Educación Media” (ANEP-Mides, 2013, p. 30). En este contexto, es posible comprender al PAC como “un intento de generar variaciones en un formato escolar que produjo amplísimas exclusiones” (Arroyo y Nobile, 2015, p. 71).

En el marco de estos documentos institucionales, un aspecto relevante que emerge con relación a la configuración del programa es el reconocimiento de factores de exclusión de la forma escolar tradicional, que exigen la producción de desplazamientos con el fin de garantizar el derecho a la educación. En este sentido, en el marco de las razones que pueden explicar la desvinculación o el no acceso de la población destinataria a la educación formal se mencionan razones de carácter espacial (las dimensiones y estructura de los

centros educativos suelen resultar ajenos a estos jóvenes por lo que operan como factores de expulsión), así como de temporalidad (varias asignaturas a lo largo de un año lectivo) (ANEP-Mides, 2008, p. 5). Interesa destacar que estos elementos expresan dificultades propias de la forma escolar tradicional y no de la población a la que está destinada. Esto implica, en términos de Arroyo y Nobile (2015), pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación.

A continuación se presenta un análisis de las tres dimensiones planteadas inicialmente.

Dimensión organizacional (espacios y tiempos pedagógicos)

El espacio que identifica al programa es el “aula comunitaria”, concebido como espacio “no convencional” (ANEP-Mides, 2013, p. 13) en el marco del cual se articula el trabajo de los docentes de educación secundaria y el equipo socioeducativo de las OSC, confluyendo así las tradiciones de la educación formal y no formal.

En cuanto al espacio del “aula comunitaria”, una de las valoraciones positivas que surge de los documentos institucionales alude al trabajo en grupos reducidos de las aulas en el marco de la modalidad A, que se traduce en el acompañamiento y vínculo personalizado (Mides-Dinem, 2014a). Según se plantea, ello disputa contra una de las problemáticas de los centros educativos formales (liceos y escuelas técnicas) asociada a la masificación, que muchas veces se ve acompañada por la falta de equipos multidisciplinarios para el acompañamiento educativo.

Con respecto a este punto, la ATD señala que si bien “la situación inicial en el Aula permitió una relación más personalizada entre sus actores, situación que no se da generalmente en los liceos” (ATD-CES, 2010, pp. 27-28) ello se fue perdiendo a partir de las modificaciones de los Términos de Referencia, que llevaron los grupos hasta 30 estudiantes.

Otro aspecto que se plantea en documentos institucionales (ANEP-Mides, 2013) es que el PAC pone en el centro de la actividad educativa la revinculación de los jóvenes con el aprendizaje desde una “pedagogía de la presencia”, siendo clave la construcción de un vínculo positivo entre los adultos que trabajan en el aula comunitaria y los destinatarios.

La ATD, por su parte, no acuerda con este espacio, en tanto se considera que

se debe acompañar la función del profesor dentro del centro educativo y no crear centros educativos paralelos con dinámicas netamente diferentes que generan una mayor segregación y están apoyadas en la noción de la “cultura de la pobreza” (ATD-CES, 2010, p. 29).

Asimismo, se rechaza el lugar de la ONG –quien provee el local para la instalación del aula comunitaria en el territorio de referencia– en tanto se concibe que la relación que se da entre la ONG y el Estado constituye una “forma de privatización” (ATD-CES, 2007, p. 39). En este sentido, en los *Libros de la ATD* se señala: “Rechazamos que la ONG pretenda llevar adelante la formación de los jóvenes y que el CES ceda su responsabilidad” (ATD-CES, 2007, p. 39); “defendemos la educación formal que respete la autonomía del CES. La ONG tiene un papel asistencial de carácter privado, que nada tiene que ver con la educación formal del CES” (ATD-CES, 2007, p. 39).

En esta misma línea, desde la Fenapes se rechaza la participación de las ONG en los liceos públicos: “si bien el Estado aparece como impulsor de políticas focalizadas, abre puertas a un campo privado que incluye en el Sistema de Educación Pública desformalizando planes, programas, contenidos e incluso libertad de cátedra” (Fenapes, 2011, p. 35). En este sentido se sostiene que el Mides debe atender las necesidades sociales de los estudiantes, pero no desde las instituciones educativas.

En forma diferencial, desde la voz de referentes técnicos vinculados al PAC, se reconoce el aporte específico de las OSC sosteniendo incluso que constituyen un actor sustantivo de la propuesta. Al respecto,

la clave del programa son las organizaciones sociales, es así. O sea, ¿cuál es el diferencial del programa? Las organizaciones (E4);

las organizaciones aportan formación, continuidad, permanencia, conocimiento del territorio, formación específica, vocación específica para trabajar con esa gente (E4).

El lugar de las ONG se configura así en uno de los ejes de disputa entre los diferentes actores, que no habilita un proceso de negociación. Cabe señalar que un recorrido diferencial sobre este aspecto se produce en educación primaria con el Programa Maestros Comunitarios (PMC) que se comenzó a implementar en 2005. En este caso, la ONG El Abrojo, impulsora de la figura de maestro comunitario, colaboró con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el marco de un traspaso metodológico. Como señala Bordoli (2016), “este consistió en un apoyo técnico en el cual El Abrojo auxilió en la implementación del programa, fundamentalmente, en relación a la línea de alfabetización en hogares” (Bordoli, 2016, p. 83). En este caso, como plantea la autora, las autoridades de la ANEP y las organizaciones docentes, tanto la ATD como la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), “concordaban en que el programa debería pasar plenamente a la órbita de Primaria y que El Abrojo debería efectuar una transferencia metodológica” (Bordoli, 2016, p. 166).

En lo que respecta al otro elemento de la dimensión organizacional, el tiempo pedagógico, la ATD sostiene que “existe una reducción del tiempo pedagógico con respecto al sistema formal” (ATD-CES, 2010, pp. 27-28). Desde otras miradas, se entiende que la semestralidad constituye una respuesta a las características de la población destinataria y es un aspecto positivo en tanto permite a los estudiantes visualizar logros a corto plazo. A su vez, se hace énfasis en las adaptaciones curriculares que efectúan los docentes y en que ello no implica una rebaja de contenidos en tanto se trabaja con los programas de la Reformulación 2006 (E6). Sobre este aspecto profundizaremos a continuación en el marco del análisis del currículum.

Dimensión curricular

En cuanto a los desplazamientos en la dimensión curricular, cabe precisar que el PAC mantiene el plan de estudio hegemónico del ciclo básico de educación secundaria, Reformulación 2006, aunque introduce la semestralidad, que implica procesos de adaptación curricular. De acuerdo a lo que se plantea en documentos institucionales (Mides-Dinem, 2014b), se opta por la semestralización conforme a las características de la población destinataria, que se ha visto frustrada en su pasaje por los centros educativos y necesita visualizar logros a corto plazo.

En el *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC)* (Mides-Dinem, 2014a), se señala que si bien la semestralidad aparece como un rasgo curricular positivo para la mayoría de los actores (docentes, técnicos, estudiantes), siendo atractivo particularmente para los estudiantes ya que les resulta más fácil atender menos materias por semestre, para algunos actores ello supone una adaptación curricular que se traduce en una reducción de contenidos y tiempo pedagógico (Mides-Dinem, 2014a). En este sentido,

La reducción del programa curricular que exige el tener menos tiempo, para algunos entrevistados implica que “se enseña menos de lo que deberían aprender” y por tanto, no se prepare académicamente lo suficiente a los estudiantes para que continúen sus trayectorias educativas satisfactoriamente en el sistema educativo tradicional (Mides-Dinem, 2014a, p. 29).

Este es un aspecto que está en la base de la tensión del PAC como “puente” hacia el liceo o escuela técnica, en tanto “algo que atrae, atrapa, reinserta y contiene en el corto plazo, puede conllevar un efecto no deseado de generar el efecto inverso cuando el estudiante retorna al sistema educativo” (Mides-Dinem, 2014a, p. 31).

Como hemos plantado, aquí está a su vez una de las principales críticas efectuadas por la ATD en lo que respecta a las políticas focalizadas, entre ellas el PAC. Desde la perspectiva de este actor, la propuesta “resulta contraria a

la calidad de educación que queremos, ya que plantea una sustancial rebaja en los contenidos del currículo y un sistema de evaluación enfocado en las actitudes y la evaluación de procesos” (ATD-CES, 2007, p. 39); “*todos esos planes tienen las mismas características, están dirigidos a las poblaciones más vulnerables y se retacea en los saberes, los contenidos, y se apela a otras cuestiones*” (E9). Desde la voz de este actor el PAC se constituye en una propuesta pobre para pobres:

la excusa de la diversidad en realidad, es, ¿a quién están dirigidas todas las políticas? Si ustedes piensan, es a los pobres. Entonces, tenemos una educación para los pobres, pensada para los pobres, que generalmente, viene de la mano en detrimento de los saberes [...] ¿estamos creando realmente nuevas y genuinas oportunidades o estamos mejorando los números de la estadística? ¿Cuál es la intención que hay atrás de todo esto? (E9).

Uno de los efectos a los que se hace referencia es a las dificultades que ello produce en términos de continuidad educativa:

si vos recortás el hecho de que pueda adquirir, hacerse de la cultura, la herencia cultural de la humanidad, los verdaderos saberes, me parece que, en lugar de estar dándole oportunidades, lo estás dejando afuera. O sea, cumplo con esta etapa, pero para el resto, lo estoy imposibilitando, lo dejo indefenso de poder seguir o construir un bachillerato o poder hacer o pensar en una educación terciaria (E9).

Desde la mirada de otros actores, los programas de inclusión educativa “ *fueron creados para dar respuesta a un colectivo de personas que no se ajustaban a lo que la Reformulación 2006 propone*” (E1). Como hemos planteado, el PAC se caracteriza por mantener el currículum organizado en asignaturas tal como lo propone el plan hegemónico, aunque de forma semestral. El currículum organizado en asignaturas constituye una de las reivindicaciones de la Fenapes y de la ATD en el marco de la defensa de un Plan Único: “*reivindicamos un currículum basado en conocimientos académicos fuertes organizados en asignaturas*” (Fenapes, 2017, p. 68).

Otros aspectos vinculados al currículum del PAC refieren a la incorporación de los “*talleres temáticos que son organizados por la ONG en diversas áreas: educación física, comunicación y plástica, entre otras*” (ANEP-Mides, 2009, p. 2), talleres expresivos, interdisciplinariedad y trabajo en duplas. Al respecto,

nosotros empezamos planteando tratar de bajar lo más que se pudiera las barreras disciplinares y conseguir que los profesores trabajaran de modo interdisciplinar, entonces desde el año nueve empezamos a plantear formalmente el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en las Aulas, y le

pedíamos a cada Aula que desarrollara un proyecto, en donde los profesores tuvieran que poner, por lo menos, un contenido en común para todo el proyecto (E3);

Introducimos también el trabajo en duplas y tratando de que los profesores poco a poco, a medida que iban pasando los años, empezaran a trabajar juntos dentro del mismo salón. E incluso, tratamos de que no fueran solo asignaturas sino también asignaturas con talleristas (E3).

Desde la mirada de la ATD se cuestionan estos aspectos en el entendido de que refieren a cuestiones didácticas que no deberían prescribirse desde el diseño de las propuestas educativas. En palabras de uno de los entrevistados,

Lo que nosotros vemos en todo esto es que básicamente lo que se quiere introducir en cualquiera de estos planes es el didactismo, parecería que todo se va a solucionar con lo técnico-didáctico. Y de ahí vienen las duplas, por ejemplo, los tríos, el trabajo de proyectos multidisciplinarios. Y realmente me parece poco serio que vos quieras imponer en un plan un único formato técnico-didáctico, porque cada disciplina tiene sus fortalezas didácticas y el docente, en el uso de su libertad de cátedra, tiene que poder elegir y variar su didáctica, su técnica y su arte dentro de la didáctica también, a lo largo del curso. ¿Por qué tengo que siempre trabajar en una dupla, o por qué siempre todo lo tengo que evaluar o trabajarlo a través de un proyecto multidisciplinario? (E13).

La ATD no acuerda con las clases en duplas en tanto conlleva reducción del tiempo pedagógico y “una pérdida de contenidos” (E11) así como “una disminución del espacio de libertad de cátedra” (E12).

Dimensión vinculada a las figuras educativas

En lo que refiere a los desplazamientos producidos en torno a las figuras educativas cabe mencionar dos aspectos: el surgimiento de un conjunto de figuras educativas novedosas en el campo de la educación y la resignificación de la figura docente tradicional.

En cuanto al surgimiento de nuevas figuras educativas, se destaca especialmente el equipo socioeducativo, integrado de la siguiente forma: coordinador del aula comunitaria, trabajador social, educador social, operador social y talleristas. En términos de uno de los referentes del PAC por el Mides, en el contexto de surgimiento de la propuesta “se buscó pensar algunos nuevos roles, que por ahí en educación secundaria no estaban tan pensados” (E6). Desde la voz de los actores que integran la Unidad Coordinadora del PAC, el equipo socioeducativo es clave en tanto los profesionales que lo integran

configuran “*la memoria del programa*” (E3). Ello a diferencia de los docentes de aula designados por el CES que en el marco de los mecanismos de elección de horas generalmente rotan año a año.

Uno de los actores entrevistados destaca la “*polifonía profesional*” (E7) que se constituía en el encuentro entre docentes y equipos técnicos profesionales de diversas disciplinas, y en el marco del cual se construía “*algo nuevo*” (E7).

En la modalidad C del PAC se destacan las figuras de profesor referente y operador social como actores que facilitan la vinculación de los estudiantes en los liceos y escuelas técnicas.

Con respecto a la resignificación de la figura docente tradicional, las coordinadoras del programa señalan que los “*docentes constatan los límites de este sistema a la hora de propiciar la inclusión educativa de jóvenes de los contextos más vulnerados y muchos de ellos buscan nuevas formas para su quehacer educativo*” (Larrosa y Scafati, 2017, p. 19). En este marco, el PAC inaugura “*un nuevo tipo de profesional de la enseñanza que está en la frontera del ejercicio de la docencia y la educación no formal*” (Larrosa y Scafati, 2017, p. 19), “*un nuevo tipo de profesión en la educación, que es una profesión de frontera, que no puede reivindicar para sí nadie el tener la sabiduría única acerca de cómo trabajar con el adolescente, sino que es un mix de saberes, de profesiones*” (E3).

En cuanto al sindicato y la ATD, en el marco de las posiciones sobre las políticas focalizadas, se hace alusión a un “*desdibujamiento del rol docente*” (ATD-CES, 2012, p. 75, en Fenapes, 2015, p. 27) en tanto tiene una función más asistencialista que vinculada a la enseñanza. Desde este lugar se hace referencia a una afectación de la profesionalización docente y se afirma que en las políticas focalizadas “*se desconocen los roles ya existentes y se crean, permanentemente, nuevas figuras y perfiles que se superponen y desvirtúan la mencionada profesionalización*” (ATD-CES, 2011a, p. 55).

Tensiones en torno a la construcción de “puente”

El PAC utiliza la imagen de “puente” en tanto se trata de que los estudiantes cursen el primer año en el aula comunitaria para que luego puedan continuar su trayectoria en el liceo o escuela técnica. Este constituye uno de los principales ejes de tensión del programa, que se expresa en los documentos y actores entrevistados.

Desde una de las posiciones construidas, se señala que mientras en el PAC se producen algunas alteraciones a la forma escolar que favorecen la integración de los estudiantes, en el pasaje hacia el liceo o escuela técnica vuelven a encontrarse con rasgos de la forma escolar tradicional que en su momento produjo exclusiones. En este sentido, se visualizan dificultades en el

pasaje de la modalidad A a la modalidad C del PAC. En palabras de uno de los actores técnicos vinculados al PAC,

el liceo seguía siendo el mismo liceo del cual se cayó, estaban las once materias otra vez, los grupos grandes, la masificación que hay, a pesar de que el profesor referente estaba ahí acompañando y a pesar de que en liceos hay equipos muy buenos, que han acompañado, no sé, la institucionalización sigue siendo igual. El Aula es pequeña, el Aula está metida en territorio, la organización conoce la familia, se mueve en el barrio. Además, a veces el Aula, por ejemplo, está en un centro donde la misma organización tiene un centro juvenil, un club de niños, o sea, que todo ahí, y se sienten muy bien (E4).

En este marco, las coordinadoras del PAC sostienen que el sistema educativo “no logra integrar el acumulado de aprendizajes que él mismo ha generado” (Larrosa y Scafati, 2017, p. 21).

Esta tensión ha llevado al programa a producir ciertos desplazamientos en búsqueda de respuestas para garantizar el derecho a la educación. Desde este lugar el PAC emerge como un programa abierto y en movimiento. Ello se ve reflejado en varias expresiones:

Aulas es un proyecto en construcción constante en el que “todos aprendemos de todos”, buscando dar respuestas a desafíos (ANEP-Mides, 2013, p. 7);

Sin manuales en los que apoyarse, sin seguridades [...] la labor de educadores de este programa ha estado pautada por encuentros, debates, intercambios, así como aportes desde otras miradas disciplinares, transitando éxitos y fracasos que suman experiencia (ANEP-Mides, 2013, p. 8);

[El PAC] nace desde la búsqueda y no anida propuestas cerradas. Por el contrario, en el día a día se enfrenta a cuestionamientos nuevos, a encrucijadas de difícil resolución, que exigen la permanente revisión y un estar abiertos a deconstruir premisas equivocadas para la construcción de otras nuevas (ANEP-Mides, 2013, p. 30).

Producto de este movimiento en la búsqueda de respuestas a la tensión anteriormente planteada, en 2012-2013 se desarrollaron dos modalidades piloto en cuatro aulas de Montevideo y Canelones (Mides-Dinem, 2014a, p. 38). Una de las modalidades consistió en insertar la modalidad A del PAC en el espacio físico del liceo. La otra modalidad implicó que los estudiantes pudieran cursar 2° año en el aula comunitaria dando continuidad a la modalidad A.

Desde este lugar, tanto la ATD como la Fenapes se oponen a los centros educativos paralelos, así como a los “planes y programas a ‘la carta’” (como el PAC), que han “apostado sistemáticamente a la pauperización de la enseñanza

dirigida a los jóvenes más vulnerables” (ATD-CES, 2018, p. 48) e implican “una sustancial rebaja en los contenidos del currículo” (ATD-CES, 2007, p. 39).

Como hemos planteado, dichas organizaciones docentes ponen acento en la necesidad de un Plan Único para la educación secundaria que a diferencia de la proliferación de políticas focalizadas “procure la igualdad sustantiva en la educación de todos los estudiantes” (ATD-CES, 2013, p. 4) en clave de democratización de acceso al conocimiento. Desde la mirada de estos actores, ello debe ir acompañado de “una real transformación de la sociedad que elimine las desigualdades y que se oriente hacia un país que apueste a lograr mejores niveles de desarrollo y no solo de crecimiento económico” (ADT-CES, 2013, p. 4).

A modo de conclusión

Como hemos señalado, el PAC surge en 2007 en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio como una de las primeras políticas socioeducativas dirigidas a sujetos en situación de vulnerabilidad socioeducativa con el fin de integrarlos a la educación media. Desde este lugar, el programa produce ciertos desplazamientos a la forma escolar de educación secundaria en diferentes dimensiones. En cuanto a dimensión organizacional, el PAC configura otro espacio, el aula comunitaria, concebido desde la propuesta como un espacio “no convencional” que articula el trabajo de los docentes de educación secundaria y el equipo socioeducativo de las OSC. Con respecto a la dimensión curricular, si bien se mantiene el trabajo con los programas de asignaturas de la Reformulación 2006, se promueven las adaptaciones curriculares y se opta por la semestralidad, a los efectos de que los estudiantes destinatarios obtengan logros a más corto plazo. Por último, en cuanto a la dimensión vinculada a las figuras educativas, el programa apuesta a la resignificación del docente inscripto en la forma escolar tradicional, a la vez que integra nuevas figuras, entre las que se destacan los integrantes del equipo socioeducativo provisto por las OSC.

Del análisis de documentos y entrevistas a actores emergen diferentes posiciones. Si bien en los documentos oficiales vinculados al PAC y en las entrevistas a autoridades del CES y a integrantes de la Unidad Coordinadora se expresan algunas tensiones –por ejemplo, respecto a la pertinencia del programa en diferentes momentos o bien en cuanto a la modalidad semestral–, en el caso de las organizaciones docentes las posiciones se constituyen a partir de un sentido compartido asociado al rechazo a las políticas focalizadas de corte asistencialista. De aquí que no solo se oponen a la configuración de un espacio paralelo al espacio liceal, sino también a la organización curricular y al lugar que se le asigna al docente en este tipo de propuestas.

Las diferentes posiciones se expresan claramente en torno a uno de los principales ejes de tensión del PAC vinculado a su carácter de “puente”. Desde una de las posiciones construidas, con fuerte presencia en los documentos institucionales del PAC y en la voz de los actores técnicos entrevistados, se considera que la propuesta modifica determinados elementos de la forma escolar tradicional de educación secundaria, y que las dificultades se plantean cuando el estudiante que debe continuar su trayectoria en el liceo se enfrenta a una forma escolar hegemónica que permanece incambiada. Por su parte, desde la posición de las organizaciones docentes (ATD de educación secundaria y Fenapes), se cuestionan los efectos negativos que conlleva proponer un centro paralelo al liceal y se reivindica la necesidad de un Plan Único para la educación secundaria que, a diferencia de la proliferación de políticas focalizadas, procure la igualdad de todos los estudiantes en clave de democratización de acceso al conocimiento.

Si bien es posible apreciar un terreno de disputa por los significados en el campo discursivo, uno de los desafíos que se desprende de este análisis está vinculado a la necesidad de diálogo y negociación entre las diferentes posiciones que, teniendo como horizonte común la garantía del derecho a la educación de todos los sujetos, habiliten procesos en este sentido y contribuyan al debate en torno a la relación entre la universalización y los particularismos en el ámbito educativo.

Desde este lugar, la participación docente en el diseño de políticas educativas constituye un aspecto de relevancia, teniendo presente que son estos actores quienes participan en su desarrollo e introducen movimientos en función de determinados sentidos ligados a la docencia y la tarea de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En Pinkasz, D. (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 68-82). Buenos Aires: Flacso.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)* [tesis de Doctorado]. Flacso-Argentina.
- Conde, S. (2018a). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. FHCE-Udelar [tesis de Maestría]. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20388/1/Conde%2C%20Stefania.pdf>.

- Conde, S. (2018b). Programa aulas comunitarias y propuesta 2016. Análisis con relación al formato escolar tradicional en Uruguay desde una perspectiva de justicia. En AAVV (2018). *Avances de investigación* (pp. 61-79). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Conde, S. (2019). Programa Aulas Comunitarias y Propuesta 2016: relación con el formato escolar tradicional y disputa de sentidos. *XVIII Jornadas de Investigación: la producción de conocimiento durante los procesos de enseñanza de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, octubre 2019. Montevideo: FCS-Udelar.
- Feldfeber, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En Acosta, F. (comp.) (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 41-56). Buenos Aires: UNGS.
- Fernández, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>.
- Flous, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la Enseñanza Media Básica en el Uruguay (2005-2012)* [tesis de Maestría]. Facultad de Psicología-Udelar. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4893/1/Flous%20Clarisa.pdf>.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En Martignoni, L. y Zelaya, M. (orgs.) (2016). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación* (pp. 245-262). Buenos Aires: Biblos.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6 (1), 67-78. Disponible en https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 1-25. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción de Leandro Stagno. Mimeo. Disponible en https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_.

Fuentes documentales

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015). Res. N° 142, del 22/10/15. Disponible en https://www.ces.edu.uy/ces/images/Propuesta_Propuesta2016/Resolucion_Propuesta2016.PDF.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2008). *El Programa de Aulas Comunitarias en la fase fundacional: miradas complementarias*. Montevideo: Mides.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2009). *Programa Aulas Comunitarias Monitoreo 2008 y 2009*. Disponible en <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/828/1510-pacinforme20082009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2011). *Programa Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo Nro. 27 Perfil de los alumnos*. Montevideo: Mides.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2013). *Cuadernos de trabajo N° 2. Programa Aulas Comunitarias*. Montevideo: Mides.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2007). *II Asamblea Nacional Ordinaria del V Período-Ejercicio 2006-2009*. Termas del Arapey (Salto), 25 de febrero al 3 de marzo de 2007. Mesa Permanente de la Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2010). *Libro XXVII ATD Nacional, marzo 2010*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2011a). *Libro XXIX ATD Nacional, marzo 2011*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2011b). *XXX Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria. II Asamblea Nacional Extraordinaria del Ejercicio 2009-2011*. Flores (Trinidad), 14 al 18 de noviembre de 2011. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2012). *Libro XXXI ATD Nacional, agosto 2012*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>.
- Asamblea Técnico Docente (ATD)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2013). *XXXIII Asamblea Nacional, I Asamblea Extraordinaria, período 2012-2014*. Solís, 9 al 12 de octubre de 2013. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>

- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (Dinem)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2014a). *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Disponible en <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf>.
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (Dinem)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (2014b). *Diseños de Monitoreo. Descripción de protocolos de programas a monitorear*. Montevideo: Mides.
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) (2011). *XIII Congreso de FeNaPES*. Disponible en: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/101>.
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) (2015). *Resoluciones del XV Congreso de Fenapes. En Defensa de la Educación Pública y las Libertades Sindicales*. Piriápolis del 10 al 13 de diciembre de 2015. Disponible en http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2018-08/XV_CONGRESO_2015.pdf.
- Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) (2017). *Resoluciones del XVI Congreso “Por la democratización de la educación pública. No al lucro ni la privatización”*. Disponible en <http://fenapes.org.uy/resoluciones-de-congreso>.
- Scafati, A. y Larrosa, M. (2017). El castigo de Sísifo o el cierre de Aulas Comunitarias. *Carta Obsur. Revista digital del observatorio del sur* (52), 16-21.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.

LOS CENTROS EDUCATIVOS ASOCIADOS COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY. UNA POSIBILIDAD DE ANCLAJE EN TERRITORIO

Carolina Demedice

“El egreso, la matriculación y la asistencia regular no dan cuenta de la calidad de la educación, pero constituyen condiciones necesarias para que aquella sea posible”

(INEEd, *Mirador Educativo* 2020).

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito describir y analizar los Centros Educativos Asociados (CEA), un programa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que vincula a una escuela de educación primaria con una oferta de educación media técnico profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) para educación media básica, ubicadas en un mismo predio, territorio y comunidad educativa. En el recorrido de los siguientes apartados se busca describir e identificar los aportes que esta propuesta educativa realiza a la educación para acortar las brechas de desigualdad educativa en los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad que acceden a estos centros educativos de educación media básica para continuar sus trayectorias educativas. Para este trabajo se revisaron documentos publicados en las páginas oficiales de ANEP, UTU, informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)¹, así como también circulares² y resoluciones del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP, que documentan tanto la aprobación del diseño del proyecto como la adjudicación de presupuesto y la designación de los nuevos cargos necesarios para la puesta en marcha del programa.

Como parte del diseño metodológico, para el presente trabajo se realizaron entrevistas cualitativas de carácter abierto a informantes calificados.

1 El INEEEd es un instituto descentralizado, creado por la *Ley General de Educación*, N° 18.437, del año 2008, encargado de evaluar la calidad de la educación uruguaya a través de estudios específicos y del desarrollo de líneas de investigación educativas.

2 Resoluciones y circulares revisadas en: <https://www.anep.edu.uy/resoluciones-anep?page=50>.

Por un lado, se entrevistó a consejeros de primaria del ya extinto Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)³, ahora Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), con el fin de profundizar aspectos relacionados al diseño y los lineamientos del programa; por otro lado, se buscó la representación de algunos docentes que se encuentran trabajando en los propios centros CEA, con el fin de conocer aspectos vinculados al desarrollo de la propuesta en territorio.

En el recorrido se plantea la vinculación de este programa como parte de las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante los años de gobierno progresista en Uruguay (2005-2019), en este caso en particular a partir del año 2016, en función de la evaluación de estos programas que la educación pública tiene para jóvenes cuyos derechos son vulnerados.

El propósito de este trabajo es aportar al debate sobre las políticas de inclusión educativa, a partir del abordaje de las alteraciones que los CEA plantean a la forma escolar tradicional y de algunas de las tensiones que en ella se expresan.

Las políticas de inclusión educativa

“Las políticas de inclusión las tenemos que entender dentro del marco del derecho a la educación, como políticas públicas, la educación es un lugar de protección de la infancia, de protección de los adolescentes”

(consejera del CEIP, 2020).

En este apartado, el objetivo es contextualizar el surgimiento de las políticas de inclusión educativa en el escenario de los gobiernos progresistas en el Uruguay (2005-2019).

Es común que las iniciativas para la creación de los lineamientos de las políticas de inclusión educativa puedan surgir desde los actores del gobierno, adecuándose a cubrir las necesidades básicas y las necesidades intermedias insatisfechas, o como una demanda de la sociedad para solucionar los problemas educativos de los sectores más pobres de la sociedad. En este sentido, Fernández (2010a) considera que la determinación de la pobreza no solo se realiza a partir de que los individuos tienen sus necesidades básicas insatisfechas sino también por la acumulación de necesidades intermedias insatisfechas. El autor sostiene que esta situación tiene múltiples causas y se pueden determinar por la multidimensionalidad de las necesidades intermedias insatisfechas. Fernández (2010a) explica que algunos factores

3 En donde un consejero por el orden de educación primaria ocupaba un lugar en el Consejo Directivo, órgano disuelto a partir de la *Ley de Urgente Consideración*, N° 19.889, de 2020.

acumulados devienen en otros y generan en el individuo una situación de vulnerabilidad de la cual le es muy difícil desentenderse, dado que las causas son multifactoriales y las condiciones de vulneración de derechos se trasladan de generación en generación.

Las políticas públicas focalizadas suelen intentar solucionar un aspecto de vulnerabilidad de los individuos pero no se focaliza en todos, lo que impide al beneficiario acceder a otros recursos, inhibiendo la posibilidad de desarrollarse fuera de la política de la cual es beneficiario. En consecuencia, el individuo puede solucionar alguna de las dificultades que se enfrenta de forma parcial y focal, pero no puede solucionar otras, lo que lo reduce a ser un beneficiario continuo, situación que lo ubica en vulnerabilidad social respecto de los demás.

El acceso a la educación como derecho humano fundamental es el principal enfoque del programa estudiado en este artículo, que habilita el acceso a la educación a los jóvenes de los territorios seleccionados para su implementación que presentan alguna vulnerabilidad social y por la cual resultan beneficiarios de esta política.

Las políticas de inclusión educativa surgen en el contexto del primer gobierno progresista, cuyo presidente fue Tabaré Vázquez, como parte de los primeros lineamientos de la Red de Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad (Fernández, 2010b). Estas políticas están focalizadas en los jóvenes que presentan o pueden presentar riesgo de abandono escolar o rezago, y su propuesta está enfocada en acompañar y asegurar sus trayectorias educativas. Estas políticas que comenzaron a gestarse a partir del primer gobierno progresista en Uruguay (2005-2009) se continuaron durante los dos gobiernos sucesivos; en particular esta política recién comienza a desarrollarse a partir del año 2016.

Es necesario elaborar una línea cronológica imaginaria entre el tiempo de diseño e implementación de las políticas educativas y el año en que comenzaron a desarrollarse en el territorio, además de los años de implementación necesarios para poder evaluar de alguna manera los resultados. De todas formas, la política de inclusión educativa que incluye los CEA muestra desde el comienzo el éxito en su implementación, dadas las características particulares de la propuesta. Estos resultados, se observan desde el primer año de la primera cohorte que, según los entrevistados, arrojaba números casi nulos de abandono o repetición, tal como muestran los resultados de egresos de la primera y segunda cohorte del programa revisados para el desarrollo de este texto, punto en el que se profundiza en los apartados de análisis de la política (ingreso de la primera cohorte, año 2017; egreso de la primera cohorte año 2019) (INEEd, 2021).

Los Centros Educativos Asociados como política de inclusión educativa

La propuesta del programa Centros Educativos Asociados surge en el año 2016, por el Programa de Planeamiento Educativo de UTU⁴ y en intercambio con algunos de los actores relevantes de los ciclos de educación primaria y media que participan del diseño del programa, para atender la disminución en la escolarización de los jóvenes en el pasaje interciclos. La propuesta educativa surge como una modalidad en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE)⁵, que procura proteger las trayectorias escolares en el interciclo entre primaria y educación media atendiendo a las demandas de cada territorio. Son una propuesta educativa que incorpora una oferta de educación media básica en el predio de una escuela, en un territorio o comunidad que no contaba antes con esa opción educativa situada.

Los organismos responsables del programa fueron el CEIP y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) –actuales Dirección General de Educación Inicial y Primaria, (DGEIP) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), respectivamente, según el artículo 203 de la *Ley de Urgente Consideración* (Uruguay, 2020)–, corresponsables también de su financiación a partir de las obras edilicias primarias necesarias para establecer los primeros locales educativos.

Su implementación se planifica y se proyecta a partir del año 2016. En 2017 se inauguran los primeros CEA en el territorio, llegando a 24 Centros en todo el país (2021).

Su fundamentación surge a partir de investigaciones y publicaciones realizadas por el INEE y por los resultados relevados del *Monitor Educativo* de ANEP, que daban cuenta de un porcentaje de jóvenes que al egresar de primaria no ingresaban en el sistema de educación media básica o ingresan pero se desafilian en el corto plazo, tal como figura en los informes relevados. Según datos sistematizados por el INEE correspondientes al año 2015, es posible señalar que: a los 13 años el 29% de los estudiantes cursa con rezago o abandonó el sistema educativo (INEE, 2016, p. 44). Esta propuesta educativa contiene como principios fundamentales eliminar las causas de que los jóvenes que egresan de primaria no ingresen o se desvinculen rápidamente de

4 Ver <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/>.

5 SPTE: Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (2016, Acta N°12, Res.1), incluye inscripción temprana en primer año en educación media básica, con un proceso de preinscripción desde los diferentes subsistemas, que asegure el destino educativo de cada niño, niña o adolescente previo a su egreso de 6° año, en coordinación con los centros de educación media. Este sistema tiene diferentes claves para proteger las trayectorias educativas y evitar la deserción interciclo de los jóvenes. También define el seguimiento de las cohortes que egresan de primaria.

educación media, eliminando la distancia en metros que hay entre un centro educativo y el otro. En una entrevista realizada en 2020, el consejero de UTU aporta que en los CEA se revierte en gran número esta situación, dado que el SPTE define que el 100% de los niños y niñas que egresan de primaria sean inscriptos en un centro educativo de educación media cercano, que puede ser un CEA si las características del joven así lo requieren.

Según un informe presentado en el año 2019 por INEE, la desvinculación estudiantil en los centros de educación media es de entre 3% y 5% en los dos primeros años de educación media. En contrasentido, los números muestran que la promoción en los dos primeros años de los CEA ha ido del 80% al 87%, lo cual supone 35% más de promoción que en otras propuestas con el mismo plan y similar contexto. En datos revisados a la fecha, el porcentaje de repetición de los CEA es inferior a 5% en todo el país y el porcentaje de desvinculación del sistema educativo, menor a 2% en los CEA en todo el país⁶

Los centros CEA vienen de una historia que tiene que ver con la preocupación que siempre tuvimos las maestras y los maestros por la continuidad educativa de nuestros alumnos. Nosotros veíamos ciertas situaciones en determinados lugares donde la oferta educativa capaz que no era la mejor o no era la suficiente para poblaciones no solo más vulnerables sino de poblaciones, por ejemplo, rurales, más alejadas. Sobre todo, la preocupación es qué oferta educativa tenemos nosotros los maestros de 6° de estos chiquilines, saber que van a poder tener una continuidad (consejera del CEIP, 2020).

Estudiar en los CEA: una posibilidad en territorio

La población que llega a los CEA está compuesta por estudiantes de educación media básica y de educación primaria que asisten a la escuela en donde se ubica el centro o escuelas públicas cercanas, en situación de vulnerabilidad por sus características socioeconómicas. Como parte del trabajo realizado entre las maestras de las escuelas comprendidas dentro de la zona del CEA de referencia, se evalúa si los jóvenes que van a egresar cuentan con los recursos necesarios para asistir a otro centro educativo o no, ya sea recursos económicos por lo que implica el traslado y manutención alimentaria de los jóvenes, o recursos socioafectivos que acompañen su trabajo extraescolar. En este marco, se sugiere su inscripción al centro o se lo inscribe directamente desde la

6 Datos producidos a partir de las indagaciones y en las entrevistas, dado que en el informe de DGETP 2020 no se desagregan los datos por centro educativo.

escuela primaria, dando a conocer los motivos de tal inscripción a las familias a incorporar a los CEA, con el objetivo de obtener su apoyo al programa.

En este contexto, es común que los CEA tengan una demanda que supere su oferta educativa, dado que la cantidad de jóvenes que puede incorporar cada centro en cada cohorte es menor a la cantidad de jóvenes que egresan de la escuela primaria coterránea y no son todos quienes son candidatos a ocupar un lugar allí. A esta delicada situación se agrega la cercanía y la familiaridad que desarrollan con el centro los jóvenes y sus familias durante su pasaje por la escuela primaria asociada, lo que genera tanto en los propios jóvenes como en las familias mayor interés por continuar sus trayectorias educativas en los centros asociados. Muchas veces, tienen hermanos o hermanas menores que continúan en esa escuela y para las familias esto ofrece una solución de traslado.

En la investigación realizada surge que los CEA también pueden incorporar jóvenes de otras escuelas de la zona o jóvenes que provienen de una situación con riesgo de abandono o mala escolaridad y cuya continuidad educativa es vulnerable, dado que el programa se encuentra dentro del SPTE de ANEP⁷ y se prevé el acompañamiento de cada estudiante durante los tres años que dura el pasaje por el ciclo de educación media básica que tienen los CEA y la formación de grupos más reducidos en relación a las demás instituciones públicas.

Las políticas focalizadas en el pasaje de primaria a secundaria enfrentan un problema que se presenta como sistémico y que ocurre en el tránsito entre todos los ciclos de educación, especialmente en las poblaciones más vulnerables, principalmente de los quintiles poblacionales 1 y 2 (Fernández, 2010b): la pérdida de estudiantes interciclos, que ocurre por la situación de vulnerabilidad económica y social en la cual se encuentran los estudiantes y sus familias. Situaciones como el abandono de las trayectorias educativas por una salida temprana al campo laboral o el cuidado de los menores requieren que el joven no permanezca en los centros educativos y en el transcurso de un tiempo abandone la educación. Para atender esta situación, la política focalizada previó la instalación y puesta en marcha de los CEA en territorios con poblaciones vulnerables socioeconómicamente pero, ¿cuántos CEA se encuentran funcionando actualmente?, ¿cuántos se proyectaron inicialmente?

En la fundamentación del programa una de las principales motivaciones es la de acercar una oferta de educación media básica a zonas, barrios o comunidades en donde no las hay, facilitando el tránsito de los jóvenes entre el ciclo de educación primaria y educación media, evitando así su desarraigo educativo de la educación formal. Su principal objetivo es “brindar a los estudiantes mayor posibilidad de continuidad, facilitando la accesibilidad a la educación media básica” (Circular N°28/2017, CEIP-ANEP). En los

7 Codicen, marzo 2016, Resolución N° 80 Acta N° 95.

relevamientos realizados por los técnicos de primaria y los informes de INEE (2017), se identifican primariamente cerca de cien territorios en todo el país con situaciones preocupantes sobre abandono o rezago estudiantil, en donde la apertura de CEA podría favorecer las trayectorias educativas de los jóvenes en situaciones donde está vulnerado su derecho a la educación. No obstante esta proyección de cien posibles territorios con características adecuadas para su implementación, hasta el momento llegaron a concretarse solo 24 centros, con distribución descentralizada: 11 en Montevideo, cinco en Canelones, dos en Rocha, uno en Colonia, uno en Florida, uno en Paysandú, uno en San José, uno en Soriano y uno en Tacuarembó.

Distribución de CEA en todo el territorio nacional

Tabla 1

Departamentos	Cantidad de CEA (2021)
Canelones	6
Montevideo	11
San José	1
Rocha	2
Paysandú	1
Tacuarembó	1
Maldonado	1
Florida	1
Total	24

Fuente: Elaboración propia, a partir del monitor de ANEP (<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>).

En principio, todo indica que la construcción de los centros fue puesta en suspenso. Al momento de realizar esta publicación, por lo menos dos de estos centros ya se habían transformado en una nueva política educativa llamada

centros María Espínola, con otro enfoque educativo y con acento en otros principios, cuyo análisis excede el alcance de este artículo.

En resumen, las dos características más importantes de los centros CEA son: el acompañamiento en la continuidad educativa, considerado por la cercanía del centro con la escuela y la comunidad; y los contenidos curriculares de la propuesta, para evitar el abandono o desarraigo estudiantil de los jóvenes, mediante una oferta de educación media técnico profesional en relación mancomunada con la escuela y con perfil hacia el mundo del trabajo. Estos vínculos con el territorio, la escuela del barrio y la comunidad educativa hacen de esta política una política de inclusión educativa focalizada territorialmente, diseñada para una población particular y en un contexto particular. En relación con el mundo del trabajo, el enfoque de los centros es plantear un currículum adaptado hacia los talleres manuales que puedan ofrecer a los jóvenes un futuro laboral después de su pasaje por los centros. Estas son dos de las dimensiones que se analizan a continuación, como alteraciones a la forma escolar tradicional de educación media básica.

Uno de los aspectos que este programa plantea para favorecer la continuidad educativa es asegurar la contigüidad territorial, lo que implica acortar la distancia entre la comunidad, la escuela y el centro de educación media, para disminuir la ajenidad de los jóvenes al sistema educativo durante el cambio de ciclo. Esto implica superponer o solapar personas, espacios y propuestas educativas y asegurar que la lógica de la forma escolar conocida por los jóvenes no cambie bruscamente. El trabajo mancomunado de ambos centros educativos en proyectos es una herramienta que parece dar un sentido y una finalidad educativa a la relación entre los centros y las áreas y permite cierta delimitación u orientación a los jóvenes integralmente.

Alteraciones a la forma escolar

En relación a las innovaciones necesarias para aplicar un programa con estas características, encontramos que ya existen antecedentes⁸, que plantean que la UTU “innova más”. En UTU, conviven diferentes programas dentro de la Modalidad Ciclo Básico, con diferentes propuestas, en relación a los sujetos, los tiempos y los espacios, la interinstitucionalidad, los docentes y las nuevas figuras educativas que incorporan. Esta propuesta, por ejemplo, incorpora la figura del coordinador o referente del centro, cargo creado a partir de Resolución de Directorio, con un perfil muy amplio del cargo, en donde el

8 Antecedentes de oferta de UTU, Ciclo Básico Tecnológico Rural, Ciclo Básico Tecnológico en Alternancia (con pernocte), ver <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/modalidad-ciclo-basico>.

docente guía a los estudiantes en el transcurso de su pasaje por los centros. Este cargo se considera una alteración en sí mismo.

También los CEA ofrecen alteraciones en la propuesta curricular y normativa que terminan siendo nuevas formas híbridas, porque provienen de dos sistemas educativos distintos pero que se inscriben en ambos al mismo tiempo. Como explica la consejera de Primaria en una de las entrevistas, este fue uno de los primeros desafíos a los que se vieron enfrentados:

empezamos a buscar la normativa espejo como para poder decir que ampare tanto a la escuela como a la UTU, pero que los ampare juntos. Si bien van a tener cuestiones de supervisión y de trabajo de la UTU como UTU y la escuela como escuela, pero tiene que haber una instancia de CEA (consejera del CEIP, 2020).

En esta entrevista, la interlocutora plantea los desafíos de diseñar un programa interinstitucional que involucra no solo a la escuela primaria y a una institución de educación media básica, sino también a los colectivos docentes y sus representantes en los sindicatos, y plantea cómo se trabaja el tema desde la Asamblea Técnico Docente (ATD) en conjunto para delimitar los márgenes y las limitaciones del programa y de las figuras docentes.

En relación a la forma escolar, se visualizan en esta forma de educación media, alteraciones y formas de lo escolar experimentales en la educación desde las dimensiones organizacional, curricular y de las figuras educativas, con relación a la forma escolar hegemónica o tradicional de los centros de educación media o, incluso, otros centros de educación media tecnológica básica. En este punto, es necesario conceptualizar la categoría forma escolar, y dar cuenta de algunas de las características de la forma escolar particular de UTU, para advertir el alcance de estas alteraciones en los centros CEA revisados.

En el entendido de las formas escolares como “gramática escolar” a partir de Tyack y Cuban (2001), encontramos algunas líneas que nos ayudan a pensar sobre la permanencia de las formas escolares a través de los distintos cambios sociales y cómo algunas nuevas opciones pueden o no irrumpir en estas. Las formas graduales en que operan estos cambios en la forma escolar tradicional constituyen una red entre lo nuevo y lo viejo de las formas escolares. En la línea de Tyack y Cuban (2001), tomamos gramática escolar como las condiciones dadas desde la institución como forma de control sobre los jóvenes, de modo de instrucción y con un enfoque socioeconómico particular para esos jóvenes, beneficiarios del programa. Abordaremos el concepto de forma escolar como la gramática en que está contenida esa forma escolar, con sus características, sus particularidades, en cuanto a la manera en que se dividen las aulas, el tiempo y el espacio curricular y extracurricular. En este sentido, a continuación, se entiende que los CEA proponen una apertura espacial y una oportunidad de alterar la forma escolar.

Otro enfoque que tomamos en cuenta para el desarrollo de forma escolar es el de Southwell (2011), en donde la forma escolar es una construcción histórica de la cultura institucional de la cual parte, entre las instituciones tradicionales y la propia experiencia de la institución analizada. En este sentido y dada la corta edad de los CEA (2017, la primera cohorte), esta forma escolar se presenta como una posibilidad de innovación o de alteración a las formas escolares frente a los demás centros de educación media básica tecnológica. Y en este mismo sentido es posible entender que la forma escolar constituye desde el punto de vista histórico una forma de control sobre los jóvenes, un modo de instrucción y una manera de abordaje, en donde programas como los CEA, desde las políticas públicas focalizadas, abordan la problemática social de una forma exógena, sin lograr solucionar las situaciones de estos jóvenes en su vida, fuera de la institución.

El programa plantea modificaciones en la gramática escolar favorables a las condiciones de estudio de los jóvenes del programa. Cuestiones como “aprovechar el tiempo, el espacio y los números de estudiantes como recursos flexibles para diversificar los períodos uniformes de clases, con aulas del mismo tamaño y estandarizar el tamaño de las clases” (Tyack y Cuban, 2001, p. 171), presentes en los CEA, fueron vistas como ideas innovadoras, como una tendencia a desestimar la estandarización de propuestas educativas en otras formas escolares presentadas por estos autores. Estas ideas innovadoras se visualizan en los CEA como forma de establecer diferencias entre esta propuesta educativa y las otras, que resultan o resultaron excluyentes para los jóvenes a los que está dirigido el programa. Es posible entender que estas modificaciones pretenden obtener diferentes resultados y mejorar las trayectorias educativas en estos territorios, a partir de nuevas herramientas y estrategias aplicadas a la gramática escolar, con modificaciones a la forma escolar conocida en liceos y otras instituciones.

Lo que se altera en los CEA

La dimensión organizacional (espacios, tiempos y territorio)

En cuanto a la dimensión organizacional se puede decir que ciertas formas estructurales fueron delineadas desde la planificación y el diseño del programa y otras se fueron incorporando según se sucediera la adaptación del programa en cada territorio. En muchas situaciones se comparte edificio entre la escuela y el centro de educación media (en casi todos los casos hay puntos de contacto a nivel edilicio); en otras, se comparte el terreno o se utiliza uno contiguo. El comedor se comparte desde el diseño, como una

herramienta educativa para la convivencia y se administra el tiempo del espacio común. En la mayoría de los casos es la escuela la que cuenta con el servicio de comedor y se adapta para recibir a la población del CEA. Se diseñan espacios de uso común como los patios y espacios recreativos, huerta o canchas deportivas, y cada nuevo centro CEA va a tener las características que el espacio territorial permita.

La estructura edilicia no es la misma en todos los CEA pero sí tiene características similares. El formato que se establece consta de dos salones prefabricados o realizados con contenedores adaptados para primer año, una sala docente y de administración, una sala multimedia y una sala para taller. A esta estructura liviana se incorpora una batería de baños para niñas, niños y docentes y se utiliza o adapta el comedor escolar como espacio vincular entre ambos centros educativos. El proyecto prevé la adición de dos salones más por año de avance de cohorte, hasta completar los seis salones, dos por grado de educación media básica.

En relación a las alteraciones en la organización del tiempo escolar, en educación media se extiende el tiempo pedagógico y se incorpora la alimentación como espacio de aprendizajes socioeducativos y de convivencia.

La dimensión curricular (intra y extraescolar)

En cuanto al proyecto curricular, se adapta la carga curricular de educación media básica tecnológica de UTU, pero incorpora formas de trabajo experimentales. Al aumentar la carga horaria, se adapta la carga curricular y se agregan los Talleres Optativos Curriculares (TOC) que incorporan la enseñanza de oficios y competencias en alimentación, mecánica, tecnología, horticultura, carpintería y otras opciones que ofrece este ciclo de educación media.

La alteración presente en esta dimensión está en la forma de vincular la carga curricular con el proyecto pedagógico del CEA, que muchas veces está directamente vinculado con el proyecto institucional de la escuela y que responde a alguna característica propia de la comunidad.

En uno de los centros relevados, los proyectos de la escuela y del CEA estaban vinculados con el arte y con resaltar la belleza de la comunidad educativa. De esta manera se preparaban distintos trabajos para presentar, uno a mitad de año y otro al terminar el año, a las familias y a la comunidad como una exposición de arte. Así trabajaron la interinstitucionalidad desde los propios estudiantes.

En otro de los centros visitados, los contenidos estaban distribuidos por áreas prioritarias, que los docentes de la escuela y el CEA habían determinado que era importante trabajar para fortalecer las oportunidades laborales de los jóvenes, más allá de la etapa de escolarización, y prepararlos para la salida al campo laboral. Así, las asignaturas preparaban a los jóvenes con las

herramientas o competencias necesarias para armar un currículum y adquirir las nociones básicas de alguno de los oficios que ofrecen los talleres.

Al estar incluidos en el Sistema de Trayectorias Estudiantiles Protegidas de la ANEP, en el último año de la cursada se intenta vincular a los jóvenes con otra institución, centro de educación media superior básica o tecnológica, en donde sean capaces de continuar su trayectoria educativa. El programa también presenta una innovación en la propuesta de evaluación estudiantil, dado que plantea un sistema de calificaciones por juicio, en donde cada estudiante se autoevalúa y aporta para su pasaje de grado. En los dos años de investigación de este trabajo, no se pudo constatar este elemento a causa de la emergencia sanitaria (2020-2021).

Las figuras educativas

Las alteraciones en relación a las figuras se plantean desde la incorporación de figuras nuevas: se incorporan las figuras de la escuela dentro del centro CEA, dado que conocen a los estudiantes porque pasaron antes por esa escuela, y permanecen como figuras de referencia para los jóvenes. También se agregan las figuras de los coordinadores, que ofician en la dirección de los centros como referencia de cada uno y coordinan el acoplamiento con la escuela contigua, las reuniones intercentros y las salas docentes, y promueven la participación de la comunidad en los intercambios. Esto deriva en que, con frecuencia, hay personas que sin ser propias de la vida escolar habitan los espacios junto con los estudiantes.

Las coordinaciones son un aspecto fundamental en los centros CEA. Dentro de las horas asignadas para la coordinación confluyen: maestras, docentes, talleristas, director o directora de la escuela, coordinador o coordinadora del Centro, adscriptos, facilitador del plan Ceibal, figuras que juntas conforman un equipo interdisciplinario que se reúne periódicamente para definir estrategias educativas pertinentes a las problemáticas que el centro les plantea.

Tensiones en los CEA: entre la focalización y la universalidad

En un diálogo entre las políticas de inclusión y el formato escolar tradicional de otros centros de enseñanza media básica o tecnológica, surgen cuestionamientos sobre la posibilidad de universalizar estos programas. Si bien uno de los factores que influye en la implementación de más centros CEA es una cuestión presupuestal, existen diferentes miradas sobre esto, puesto que la amplificación de una política focalizada cuyo balance puede ser considerado exitoso, sería votada en la mayoría de los organismos estatales. También se agregan cuestiones

curriculares que requieren otro enfoque u otra mirada, si se quiere universalizar esta propuesta, dado que la forma de trabajo mancomunado entre la escuela y el centro de educación media es diferente a la actual.

Se requieren otras figuras docentes y no docentes, en un equipo multidisciplinario que no está contemplado de la misma manera en las demás instituciones de educación media y eso implica un encare desde la formación docente, desde la gestión de instituciones y desde el marco curricular. En este sentido se puede referir al texto de Menese (2020), que analiza la desvinculación en la educación media desde la dimensión organizacional y el formato escolar: las características que presentan se proponen como un factor expulsivo para los jóvenes que no cuentan con el apoyo social y del entorno familiar para estimular y ayudar a la adaptación de estos jóvenes al sistema de educación media, totalmente antagónico al formato de educación primaria.

En la misma línea, otra dimensión que Menese (2020) analiza en la búsqueda de múltiples factores que marcan desigualdades educativas hace referencia a los docentes y la formación técnica y docente que tienen: la falta de autocrítica, de autoevaluación y una estructura difícil de modificar son condicionantes al momento de evaluar, tanto al sistema como a los docentes, y se vuelve necesario buscar modificaciones o alteraciones que reviertan los resultados educativos de los ciclos de educación media básica secundaria por los altos números de rezago o abandono que tenemos hoy. Menese (2020) plantea hacen falta cambios en la formación docente para dar a los futuros docentes las herramientas necesarias para el abordaje de esta problemática y colaborar en revertir las situaciones de abandono y rezago escolar.

Desde el Mirador Educativo y los informes que aporta el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), se observa que el porcentaje de jóvenes matriculados disminuye grado a grado a medida que avanzan las cohortes de egreso de primaria e ingreso en educación media y este es el tipo de datos que las políticas de inclusión educativas quieren rebatir.

En otro sentido y desde una perspectiva del sujeto de la educación, el trabajo de Baudelot y Leclercq (2005) refiere a una relación directa entre los años de escolarización, la definición de las políticas educativas y el ingreso salarial que va a percibir ese individuo en su relación laboral posterior a la educación y cómo la definición de las políticas públicas puede ser un factor determinante:

Las características institucionales del sistema de enseñanza dependen generalmente de políticas públicas llevadas a cabo de modo más o menos centralizado, sin que los individuos tengan un impacto directo sobre ellas. Por el contrario, son ellas las que pueden afectar la duración de la escolaridad, ya sea directamente (leyes sobre la edad máxima de comienzo y la edad mínima del fin de la escolaridad) o indirectamente (creación de nuevas escuelas que mejoren el acceso al sistema de enseñanza) (Baudelot y Leclercq, 2005, p. 120).

El planteo de Baudelot y Leclercq se corresponde con las necesidades que presentan los jóvenes con condiciones socioeconómicas vulnerables y la necesidad de salir prontamente al mercado laboral, a temprana edad, ya sea para proporcionar un ingreso a sus hogares o para mejorar su estatus social. En este sentido, los autores plantean que los jóvenes en algún momento, luego de egresar de educación primaria, deben escoger entre continuar sus trayectorias educativas o abandonar el sistema educativo para comenzar a trabajar formal o informalmente. Es en ese momento en donde la oferta educativa adquiere una relación directa entre los años de escolarización, la edad de la cursada de esos años de educación, su vinculación con el mundo del trabajo y su vida laboral. Para algunos jóvenes, el tiempo que pasan en los centros educativos es tiempo perdido, dado que no es tiempo remunerado, Baudelot y Leclercq plantean que ese es el motivo del abandono escolar.

Otra problemática que puede plantearse es la focalización del programa incluye a los jóvenes al sistema educativo o si los excluye aun más de la sociedad. En este sentido, Baráibar (2009) hace referencia a la “territorialización de la protección social”, en la que el Estado presenta cambios en el sistema de protección social en vinculación con el territorio, acercando las políticas asistenciales al territorio, debilitando a sus benefactores. Así, “una de las manifestaciones de la transformación del sistema de protección social se vincula con la ampliación de la vertiente asistencial” (Baráibar, 2009, p. 63). El aporte de Baráibar (2009), citando a Merklen (2005), es lo que puede aparecer como el riesgo de una política focalizada y territorializada:

El barrio se constituye en una muralla defensiva frente a la pobreza y la inestabilidad en la que está inmersa la experiencia social, permitiendo poner pie en tierra firme a sectores sociales que de otra manera se encontrarían en el mayor desarraigo. No obstante, esta estrategia de integración opera a través de una inscripción en la ciudad que en sí no puede colmar el déficit de integración engendrado por otros registros de lo social. No da acceso más que a una inserción de tipo marginal, aunque más no sea porque la relación con el trabajo pasa por otras vías (Merklen, 2005, pp. 169, 191) (Baráibar, 2009, p. 68).

De esta manera, el planteo que realiza Baráibar (2009) sobre la tendencia del Estado benefactor a territorializar las políticas asistenciales educativas, lejos de incluir a los jóvenes en el sistema educativo o de generar raigambre, los mantiene al margen. Los jóvenes no sienten el vínculo con el sistema educativo dado que el centro de educación media habilita de forma muy precaria los contenidos curriculares necesarios para la continuidad en educación media superior, poniendo énfasis en la salida de estos jóvenes al mercado laboral. En este mismo sentido, el cambio brusco de formato que debía ocurrir entre el ciclo de educación primaria y el ciclo de educación media básica no fue

eliminado, solo fue postergado al cambio de ciclo entre educación media básica y educación media superior, acentuando aun más el desarraigo estudiantil:

De acuerdo con las opiniones de los docentes y educadores recogidas por el INEEd en el marco de sus actividades de articulación, la experiencia en los centros educativos que ofrecen solo el ciclo básico tiene como problema que los adolescentes no visualizan la continuidad hacia la educación media superior como una opción, sino que tienden a percibir la finalización del ciclo básico como el “fin natural” de la trayectoria educativa (INEEd, 2021a, p. 312).

Del diseño de la política al desarrollo en territorio

En este punto, y siguiendo el análisis del Programa CEA como política educativa en territorio, es importante continuar con la línea desarrollada por Frigerio (2001) sobre las articulaciones entre lo local-nacional de las políticas.

Es interesante señalar que los CEA constituyen una propuesta abierta, en tanto adquiere protagonismo el lugar de los actores en la construcción de la interinstitucionalidad. Hay lineamientos generales pero el trabajo interinstitucional depende en gran parte de los actores que participan en la construcción de espacios compartidos, como señala la entrevistada,

nosotros dejamos una normativa abierta, porque era un proyecto nuevo, donde la política se hace desde el territorio a las autoridades y no al revés. Entonces, si vos reglamentabas mucho desde las autoridades y desde los mandos medios, te lo hacían puré. Entonces, que esto salga del territorio, la sistematización de la política, de este tipo de política, de continuidad y contigüidad (consejera del CEIP, 2020).

Lo que plantea la entrevistada es que la ubicación territorial de los centros obedece a una necesidad y a una antigua demanda del territorio: alcanzar una oferta de enseñanza media básica a una zona en donde no la había. En este sentido, la entrevistada, que participó en el diseño de la política, da cuenta de la amplitud para adaptarse al territorio en que se presenta, en el mismo sentido de Frigerio (2001), que sostiene que la participación de los actores en territorio en las políticas focalizadas contribuye a su éxito o su fracaso:

Si lo que está en juego es el futuro y este se ha vuelto no solo incierto sino amenazante para vastos sectores de población, restituir al futuro el carácter de deseable en tanto oportunidad de dignidad para todos es una obligación

que compromete al conjunto de las políticas públicas haciendo, a la vez, de lo educativo un territorio específico (Frigerio, 2001, p. 15).

Entonces, ¿cuáles son las consecuencias o los beneficios generados en la comunidad del ingreso de estas políticas al territorio? La instalación de esta oferta educativa se planifica en escuelas que presentan determinadas características en relación al espacio. Se tiene en cuenta mantener la forma abierta de vinculación con la comunidad en donde se va a instalar el CEA, así como también se busca respetar y valorizar los espacios verdes, los espacios de uso público, los espacios lúdicos de los niños, niñas y jóvenes que pasan de la escuela a educación media, para que la inmersión se produzca de manera positiva en la comunidad.

Puesto que la instalación de las aulas va a modificar el paisaje y la movilidad de la zona y del barrio, con ayuda de la Facultad de Diseño y Arquitectura, se proyectan áreas de uso común como calles, iluminación, patios y jardines agradables que generen un impacto positivo en sus habitantes. Pero, de alguna manera, cabe la pregunta sobre si esta visibilidad que adquieren la escuela y el CEA no pone en evidencia también a los jóvenes que van a asistir a sus aulas. En este sentido, cabe preguntarse cuál es el lugar que adquieren los jóvenes que concurren a los CEA para sus pares y para su comunidad, y si esta visibilidad de alguna forma no los estigmatiza.

En la mayoría de los barrios o comunidades en donde se instalaron los CEA, las opciones educativas de educación media básica como la continuidad educativa, ya fuera en educación media básica como en educación media básica tecnológica, estaban alejadas del epicentro de la escuela. Esto generaba dificultades de acceso a los niños, niñas y jóvenes que, al egresar de educación primaria, debían trasladarse para continuar su educación, lo que provocaba el abandono escolar o el desarraigo por desafiliación del sistema educativo. Las condiciones socioeconómicas de las familias que concurren a las escuelas seleccionadas impulsan a los jóvenes a permanecer en sus hogares realizando tareas de cuidado o a ingresar tempranamente al mercado laboral.

Las opciones que los CEA representan para los y las estudiantes, además de propiciar la continuidad en el sistema educativo, comprenden a lo particular de su oferta ya que, además de facilitar el tránsito interciclos en los jóvenes, les proporcionan un sistema de cuidados, brindando contención y protección a sus trayectorias educativas durante una jornada extendida del tiempo pedagógico que incluye la alimentación como parte de la oferta curricular:

la mejor definición que encontramos fue la de una abuela que dijo “esto es lo ideal, la apunto en cuatro años y me sale a los 15 y no me preocupo por todos esos años de la educación de Fulanita”, porque va a estar en el

mismo lugar que yo ya conozco, entro por la puerta de la escuela, entonces, va pasando, porque esa es la idea, se abre el portón de la escuela y ya pasa y ya (consejera del CEIP, 2020).

La posibilidad de acercar una opción de educación media al territorio es una solución de movilidad en muchas situaciones en donde los jóvenes de 11 o 12 años que egresan de la escuela deben trasladarse solos a la institución educativa de educación media y no pueden hacerlo por sus propios medios, lo que representa un riesgo de desafiliación educativa. Tal es la experiencia que cuenta la entrevistada sobre el planteo de una familia que no puede llevar ni traer a su hija de 12 años al liceo:

hay padres que te plantean “prefiero que no haga nada, que se quede en mi casa y no se tome un ómnibus y vaya a otro”. Por eso digo, las barreras culturales, las barreras sociales, la barrera de la propia ciudad o de los propios entornos, muchas veces hace que la continuidad educativa de estos gurises se vea comprometida (consejera del CEIP, 2020).

Por otro lado, la ventaja de la propuesta tecnológica de los CEA aporta una nueva posibilidad laboral para el futuro de los jóvenes. En este sentido, uno de los docentes entrevistados plantea que el CEA permite un acercamiento al mundo laboral y a la oferta educativa, ya que se pueden encontrar al egreso de los tres años que componen el programa con los talleres que ofrece el Ciclo Básico Tecnológico, que facilitan su continuidad dentro de la oferta de la UTU. De esta manera, la salida de los centros hacia el mercado laboral se anticipa mediante la incorporación de proyectos de centro elaborados en conjunto con la escuela y que incorporan la tecnología como eje transversal a todas las asignaturas, dando a los estudiantes una opción de futuro laboral posible.

En relación a los cambios que este programa de inclusión educativa plantea, siguiendo los aportes teóricos de Frigerio (2001) y en relación a los procesos de las reformas educativas, podemos observar ciertos conceptos que resultan de interés para el análisis de los CEA, en particular para pensarlos como la aplicación de una política de inclusión social focalizada. Estas claves permiten pensar la articulación local-nacional de las políticas educativas y sus efectos sobre las diferentes gramáticas del formato escolar, lo que, a su vez, aporta para pensar cómo se produce el derecho a la educación a partir de la igualdad de oportunidades que estas plantean.

Considerar el lugar de la escuela en las reformas implica analizar si las reformas “tienen en cuenta, o por el contrario, desconocen, desestiman o minimizan las culturas institucionales como variables importantes” (Frigerio, 2001, p. 13), ya que en el marco que proponen los CEA como nueva forma, la forma particular *escuela-enseñanza media básica*, surge una nueva *cultura institucional* a ser tenida en cuenta.

Frigerio (2001) sostiene que las reformas deben transformar algo de la gramática y de la cultura escolar para institucionalizarse y, en esta línea, es necesario considerar cuál es el sentido de la escuela como institución social. La autora subraya la importancia de los sentidos de las prácticas cotidianas en la institución educativa para la construcción de la cultura de la propia institución y propone analizar las reformas observando qué lugar ocupan o dejan vacante (Frigerio, 2001, p. 15), dado que los espacios vacantes suelen ser apropiados rápidamente por las formas tradicionales dentro de las instituciones educativas: si la alteración que el programa propone no es clara o sus actores no logran apropiarse de ella, el sistema tiende a volver siempre a la forma tradicional, dando lugar al fracaso en la implementación del programa. Esto supone una necesidad de apropiación del programa, tanto por parte de los docentes que lo realizan como de los jóvenes beneficiarios.

Frigerio (2001) presenta una extensa enumeración de aspectos propios de las reformas que han contribuido a limitar su poder transformador. Entre ellos, resultan de especial interés para este trabajo: la desconfianza hacia los saberes pedagógicos de los docentes, las dificultades presupuestarias, cierta priorización de “didactismos” frente a la pedagogía, la poca consideración a la cotidianeidad de las escuelas y a las articulaciones local-nacional de las políticas educativas (Frigerio, 2001, p. 14). En este sentido, se puede observar que el programa llevado a cabo por los CEA carece de aspectos que eviten su fracaso, aunque, a priori, estos aspectos sí fueron contemplados desde su diseño, en su implementación se ven desbordes y falencias que hacen tambalear su continuidad.

Por último, Frigerio (2001) ubica la responsabilidad del Estado como garantía de la puesta en práctica de acciones que construyan igualdad o, al menos, equidad (Frigerio, 2001, p. 15) educativa, para garantizar el derecho a la educación, a transitar y a habitar el sistema educativo. En este sentido y durante las entrevistas realizadas a docentes de los centros CEA, se observan precariedades desde el propio centro en cuanto al seguimiento de los alumnos que abandonan o en relación a la vinculación de los jóvenes con otros centros, luego de su tránsito por este ciclo de educación, lo que remite a la discontinuidad educativa entre los jóvenes que participan del programa.

Los CEA y el mundo del trabajo: una posibilidad a medias

En el marco de la UTU y el Ciclo Básico Tecnológico que proponen los CEA, el programa se plantea no solo como una oportunidad de permanencia y continuidad de los jóvenes en el sistema educativo sino también como un acercamiento al mundo del trabajo, una posibilidad de adquirir competencias que los acerquen a algún oficio, que les permita tener una salida laboral.

La consejera del CEIP entrevistada describe a una abuela, que entiende que la oferta educativa de los tres años de su nieta por los CEA sería suficiente para poder conseguir un empleo, tal como lo cuenta en la siguiente cita: “*Cuando llegó a la UTU, pasó tanta cosa cuando pasó por la escuela, que ella llega concretamente a enfocarse a su trabajo*” (consejera del CEIP, 2020). Esto plantea dos situaciones: por un lado, la familia planifica o necesita que la joven salga a trabajar tempranamente; por otro lado, la familia de la joven tiene esta mirada sobre la educación media básica, como limitante para conseguir un empleo y considera el beneficio de estudiar en la UTU como mayor garantía de empleo a futuro. En la definición de esta abuela, se puede identificar la posibilidad real que el CEA representa para esta familia y cómo la vincula con el mundo del trabajo, como una posibilidad de futuro para este o esta joven estudiante.

La propuesta incluye talleres tecnológicos, llamados TOC (Talleres Optativos Curriculares), que varían dos veces al año curricularmente en la propuesta, lo cual representa una posibilidad de visualizar un futuro laboral en la educación, tal como este docente entrevistado plantea:

El TOC Madera, en el cual hacen cosas de madera, diferentes cosas... Yo por ejemplo ahora tengo, que me regalaron hace poquito, una tabla de cortar, con una forma particular que la hicieron ellos. El TOC de Alimentación, que aprenden sobre los diferentes alimentos, cómo cocinarlos. Este año no, el año pasado sí lo pudieron hacer, cocinaban, después pudieron compartir lo que habían cocinado, o sea que los compañeros y los docentes podían probar. Eso me parece una gran diferencia y me parece que les da herramientas prácticas de arranque, para encauzar su futuro estudio (docente del CEA Gruta de Lourdes, 2021).

En el mismo sentido, la posibilidad de anexar a la educación formal curricular los talleres opcionales –aunque en la mayoría de los centros no son opcionales por razones de espacio, equipamiento y ubicación territorial del centro– otorga y propicia en los jóvenes nuevas perspectivas e incentivos de desafíos que los jóvenes quieren cumplir. Los docentes coordinadores son una figura similar a los docentes adscriptos en educación media, les comentan sobre las diferentes ofertas educativas que ofrece el bachillerato tecnológico, para que los jóvenes puedan tener más opciones al egreso de la propuesta, tal como cuenta el entrevistado,

a fin de año se planifica, más que nada con los terceros salidas didácticas a los diferentes lugares donde pueden continuar. Se recorren varias UTU, la de Palermo, la Escuela Figari, que pueden continuar, Agrario, Cocina, Madera (docente del CEA Gruta de Lourdes, 2021).

A modo de reflexión final

Dados los resultados de egreso positivos que se desprenden del plan, en relación a los resultados que vienen aumentando sobre el abandono estudiantil en educación media básica y superior sucesivamente, ¿se debe universalizar políticas como esta? Si así fuera, habría que preguntarles a los jóvenes y a las familias de los jóvenes que abandonan el sistema educativo, si esta es la propuesta que se ajusta a sus necesidades básicas. En cuanto a cifras,

En 2018, un 51% de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria, mientras que en el 2013, el 73,5 % de los jóvenes de esa edad lograron culminar la educación media básica en todos los sistemas del país (INEED, 2018, p. 308).

Para los jóvenes, sus familias y la comunidad de los CEA es un cambio importante la incorporación de este programa a la oferta educativa. Esta forma de los primeros once años de educación escolar en un mismo predio, barrio y casi una misma institución representa un cambio, una alteración y un desafío a las formas educativas tradicionales; una forma educativa que no tuvieron las generaciones anteriores y que no conocen los jóvenes de otras comunidades educativas que no tienen esta posibilidad; un cambio en la organización del formato escolar dentro de la UTU, una apertura, una alteración. Este nuevo formato educativo propone un trabajo docente y de gestión más integral, que no escapa a las necesidades que los jóvenes presentan en el sistema educativo. En particular durante los años 2020 y 2021, en el contexto de pandemia, esta forma escolar pudo continuar mediante las modalidades que cada centro propuso para garantizar y sostener la educación de sus estudiantes, que incluyeron el acompañamiento exhaustivo y el seguimiento a cada estudiante de los centros, para evitar la desvinculación con los contenidos curriculares y el centro educativo por medio de todos los dispositivos tecnológicos que estaban al alcance de los docentes y el personal administrativo de los centros.

Algunas de las críticas que se pueden hacer a este programa pueden estar relacionadas con el aumento de la demanda que se genera año a año para matricularse en los CEA y la falta de capacidad de respuesta que la propuesta tiene para las familias que necesitan integrar esta forma educativa. Todos los años, quedan en lista de espera muchos alumnos, que no acceden al programa por falta de cupos disponibles. Cada centro ofrece dos aulas para primer año, de un máximo de 20 alumnos cada una (hasta 23 alumnos pueden incorporar). Así,

Que el país logre cumplir la meta de que todos culminen la educación obligatoria no solo depende de las políticas educativas, sino del contexto en el

cual estas se enmarcan. En este sentido, conocer la cantidad de beneficiarios de una política constituye un insumo fundamental a la hora de planificar la implementación de los programas o políticas orientados al cumplimiento de la meta (INEED, 2018, p. 4).

El abordaje de este programa deja planteadas algunas interrogantes que se desprenden de los autores trabajados, de las entrevistas y del diseño del programa, para continuar pensando y analizando el papel del Estado en la disminución del número de jóvenes que no puede culminar la educación media. Una de las interrogantes sería si el programa CEA resuelve la problemática de abandono educativo de los jóvenes de niveles socioeconómicos vulnerables, a los cuales está dirigido. Otra interrogante sería si el programa CEA responde a las necesidades de los jóvenes que participan de esta oferta educativa. En los términos que se desprenden a partir de la incorporación del análisis de Baudelot, cabe la pregunta si la ecuación que realizan los jóvenes entre educación y salida laboral es positiva o cómo hacer para que la consideren una opción válida y la elijan.

Referencias bibliográficas

- Baráibar, X. (2009). Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial. *Fronteras*, (5), 59-71.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2005). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: del Estante.
- Fernández, T. (2010a). Hacia un enfoque multidimensional de la pobreza: cuestiones teóricas. En Serna, M. (coord.) (2010). *Pobreza y desigualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp. 171-192). Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- Fernández, T. (2010b). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales* Montevideo: FCS-Udelar.
- Frigerio, G. (2001). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? (pp. 1-26). *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe de UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 2000*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2018). *Reporte del Mirador Educativo 2. ¿A cuántos niños y adolescentes deberá atender el sistema educativo obligatorio en los próximos años?* Montevideo: INEEEd.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2020). *Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2021a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educación-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2021b). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de Covid-19*. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemicovid-19.pdf>.
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En Martignoni, L. y Zelaya, M. (orgs.) (2016). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación* (pp. 245-262). Buenos Aires: Biblos.
- Menese, P. (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13 (2), 34-58. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6 (1), 67-78. Disponible en https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía*. México: FCE.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo.
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Sitios web consultados

- <https://catalogodatos.gub.uy/dataset/anep-centros-anep>
- <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy>
- <https://www.anep.edu.uy/15-d/centros-educativos-mar-esp-nola>
- <https://www.anep.edu.uy/territorios/mas-cerca/cea>
- <https://www.anep.edu.uy/resoluciones-anep?page=50>
- <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/mirador-educativo.html>
- <https://www.utu.edu.uy/utu/centros-educativos>
- <https://www.utu.edu.uy/ciclo-basico-tecnologico-plan-2007-urbano>

Las políticas de descentralización y territorialización

LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA ANEP: LA CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS¹

Anabela Paleso

Introducción

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Consejo Directivo Central (Codicen) caracterizada históricamente por su impronta estatista y centralizada, a partir del año 2008 comenzó un nuevo ciclo de políticas educativas que construyeron otros sentidos en torno al sistema educativo público uruguayo. La descentralización educativa fue una de las expresiones vinculadas a la territorialización de la educación en la **búsqueda de estrategias para la universalización de la enseñanza media. En este marco, se configuraron sentidos discursivos** –en términos del análisis político del discurso²– que dan cuenta de intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico durante el progresismo uruguayo del siglo XXI.

- 1 El artículo presenta algunos de los resultados de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y prácticas en educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, titulada *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019)*. *Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico*, inscripta en el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd). Para la versión final de este texto se incorporaron los comentarios de la Dra. Marcela Gómez Sollano, docente e investigadora de la UNAM (México) y coordinadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL), responsable de APPEAL México. Agradezco la lectura minuciosa y la riqueza de sus comentarios.
- 2 Comprendemos que el discurso es producto de procesos sociales de configuración de significados (Laclau y Mouffe, 1987) y es de carácter diferencial, inestable y abierto (Buenfil, 1994). Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son discursos que nos permiten interpretar la “forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal” (Buenfil, 1994, p. 8).

Teniendo en cuenta el análisis de la *Ley General de Educación*, N° 18.437 (Uruguay, 2008), los Proyectos de Presupuestos de la ANEP entre 2005 y 2019³, y las entrevistas realizadas entre julio y diciembre de 2019 a actores técnicos y políticos de la ANEP, el artículo tiene el objetivo de presentar las configuraciones de sentidos en torno a la descentralización educativa durante el progresismo en Uruguay, analizando las particularidades que asumió en cada uno de los subsistemas de la educación media y el despliegue de estrategias en territorio. Presentamos, en primer lugar, los *momentos* en el proceso de construcción de la descentralización educativa; en este análisis identificamos los significantes que configuran la trama que le otorga sentidos a la descentralización educativa en el marco de la ANEP. En segundo lugar, identificamos las particularidades de la temática en cada uno de los subsistemas de la ANEP⁴. En tercer lugar, indagamos en la trama discursiva para visualizar las controversias, las tensiones y los desafíos que ha tenido la descentralización educativa. Por último, a modo de cierre, ubicamos el análisis realizado en una trama de relaciones entre presente e interrogantes en torno a las nuevas direccionalidades que toma.

El artículo se centra en los procesos educativos ocurridos durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio (2005-2010, 2010-2015 y 2015-2020). De todos modos, entendemos la trama de sentidos sin perder de vista el carácter histórico-social de los procesos educativos, como producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, contrariedades, antagonismos y de otras formas de articulación de lo social (Puiggrós, 1990a). Desde este marco, el artículo analiza la descentralización educativa durante el progresismo sin perder de vista las resonancias de la reforma educativa de las décadas de 1990 en nuestro país (conocida como “reforma Rama”). En esta misma línea, en el cierre nos interesa trazar algunos elementos que nos inviten a pensar la temática en el escenario conservador-neoliberal actual.

3 Proyectos de Presupuestos de la ANEP durante el progresismo del siglo XXI: 2005-2009, 2010- 2014 y 2015- 2019.

4 Cabe aclarar que nuestro análisis se realizó en momentos en que existían el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU). Con la *Ley de Urgente Consideración*, N° 19.889, fueron suprimidos y se instalaron Direcciones.

Descentralización educativa: la configuración de sentidos discursivos durante el progresismo

El triunfo del progresismo en América Latina generó un cambio de ritmo en algunos aspectos y, a su vez, se instaló la posibilidad de materializar una serie de ilusiones que hacían sociedades más justas y menos desiguales. Para el caso uruguayo, la llegada del Frente Amplio al gobierno (2005) no solo significó un cambio de ritmo a nivel económico y social (Garcé y Yaffé, 2005) sino que comenzaron una serie de transformaciones en las políticas de inclusión educativa (Bordoli y Martinis, 2020). En el marco de la obligatoriedad y la universalización de la educación media como derecho humano, visualizamos *nuevos* u *otros* significantes que describen las políticas educativas del período llamado genéricamente progresismo.

Históricamente, siguiendo los planteos de Puiggrós (1990a), el modelo educativo dominante latinoamericano desde 1880 hasta aproximadamente 1980 estuvo caracterizado por el “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)”:

hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad) (p. 17).

La caracterización realizada por Puiggrós (1990a) nos invita a ubicar nuestra temática en direccionalidades e interrelaciones diversas, analizando la descentralización uruguayo en el marco de historicidad de los procesos latinoamericanos, así como en los movimientos y particularidades que asume en el sistema educativo de nuestro país.

El sistema educativo uruguayo históricamente se ha constituido de manera hegemónica como estatista y centralizado en sus funciones y en el control de la educación pública y privada. Un “Estado docente” (Bentancur, 2008) que tiene una fuerte presencia en la educación, ya sea dando el servicio como regulando los centros privados⁵. Al mismo tiempo, se ha configurado como fragmentado y jerarquizado en subsistemas, centralizado funcional

5 Características históricas que se modificaron con la *Ley de Urgente Consideración*, N° 19.889 (Uruguay, 2020).

y territorialmente (Bentancur, 2008; Bralich, 2008; Fernández y Mancebo, 2018). Para el caso de la ANEP, el centralismo o centralización funcional y territorial del gobierno y la gestión de su sistema educativo significa que la mayoría de las decisiones sean tomadas por los Consejos de la Administración ubicados en la capital del país para su posterior implementación en el territorio nacional (Fernández y Mancebo, 2018). La constitución de nuestro SIPCE, significó una oferta curricular y organizacional de una “escuela universal y homogénea”⁶, así como el “garantismo docente” (su amparo laboral a través de, por ejemplo, el Estatuto del Funcionario Docente) y el “control burocrático” de la tarea a través de actores dentro del sistema (por ejemplo, de los Inspectores de Institutos y de asignaturas) (Fernández y Mancebo, 2018)⁷.

Del análisis realizado durante los años 2005 y 2019, y teniendo en cuenta las características históricas que asumió el SIPCE en Uruguay, distinguimos tres grandes *momentos* o puntos nodales en la constitución-conformación de la descentralización educativa en el marco de la ANEP⁸: los primeros intentos de descentralización educativa del progresismo en el año 2008; un momento intermedio de aproximación en 2010-2014; y un momento de conformación e intentos de consolidación desde el año 2015 (Paleso, 2020). En este proceso la *descentralización educativa* y la *territorialidad* son significantes estrechamente relacionados, al punto que constituyen dos aspectos imbricados en las transformaciones educativas de los gobiernos del Frente Amplio.

Ubicamos los inicios de la descentralización educativa durante el progresismo en el año 2008 por referencia a la *Ley General de Educación*⁹, donde se enuncia el objetivo de descentralizar y posibles estrategias para llevarlo adelante. En el *Proyecto de Presupuesto de ANEP* de 2010-2014 la descentralización aparece como eje transversal y se visualiza cierta preocupación por conceptualizarla y encontrar estrategias para su despliegue en territorio. En el año 2015 en el marco de la ANEP del Codicen, se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), que surge para “proteger y garantizar” las trayectorias educativas de adolescentes históricamente excluidos del

6 Para ampliar las transformaciones curriculares y organizacionales durante el progresismo ver Bordoli y Martinis (2020).

7 Estas características históricas asumieron otras particularidades durante el progresismo y se modificaron abruptamente con el gobierno de la educación neoliberal-conservador. Su abordaje no es el objetivo del presente artículo.

8 Recordamos que las transformaciones en torno a la educación terciaria, particularmente los procesos de discusiones sobre el Instituto Universitario de Educación (IUDE) y sobre la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTECH) no fueron parte de nuestro foco analítico.

9 La *Ley General de Educación*, N° 18.437, fue promulgada el 12/12/2008 y publicada el 16/01/2009. Por ello tomamos el año 2008 como el inicio de los primeros intentos de descentralización.

sistema educativo formal. A su vez, en el *Proyecto de Presupuesto* de la ANEP 2015-2019 la territorialidad aparece como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas siendo la descentralización el argumento discursivo para implementar las propuestas definidas con un “enclave territorial”. En este recorrido analítico nos interesa abordar los sentidos discursivos deteniéndonos en los elementos de su configuración. En nuestro trabajo la noción de configuración adquiere relevancia como categoría epistemológica y metodológico-analítica para pensar los procesos del campo educativo, particularmente para “priorizar las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado” (Granja, 2006, p. 42).

Nutriéndonos de los planteos de Gómez Sollano (2018), la noción de configuración permite pensar el campo sin “quedar atrapados por lógicas esencialistas que dejan fuera el carácter histórico, abierto, indeterminado y contingente de los procesos sociales y educativos” (p. 2). Este ángulo de lectura nos invita a abordar la descentralización desde la *configuración articulada* del proceso, atendiendo “la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal, así como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir” (p. 3)¹⁰.

Los primeros intentos de descentralización educativa en el progresismo (2008)

Los primeros intentos de configuraciones de sentidos sobre la descentralización educativa durante el progresismo están vinculados a la *gestión de los centros* para abordar el denominado “fracaso escolar”.

En el *Proyecto de Presupuesto* (ANEP-Codicen, 2005) el término “descentralización” aparece como recomendación a futuro: “La Administración promoverá la descentralización, priorizando el diseño, la definición y la evaluación de políticas sobre la ejecución” (p. 113), correspondiéndole al Codicen “disponer las normas generales y los recursos que viabilicen la ejecución de las líneas de políticas” (p. 113). Particularmente, se vincula a la *gestión de los*

10 En este marco, “cada elemento de la configuración construye y reconstruye su carácter significativo en función de las relaciones que se urden entre los elementos en juego [...] condensándose en un punto de manera temporal para desarticularse y desplazarse a otro nuevamente [...] Así pues, configuración recoge una articulación inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o racionalidades entrecruzadas, modalidades de concreción que se especifican en el movimiento histórico, receptividad frente a realidades emergentes [...] como entramado de independencias y tejido de tensiones; subyace en ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una totalidad solo puede ser entendido por su relación con otros elementos [...] La noción de configuración [...] pone y mantiene en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta se toquen entre sí” (Granja, en Gómez Sollano, 2018, p. 3).

centros educativos, planteando como preocupación los niveles de abandono y rezago escolar frente a la universalización de la enseñanza media.

En la educación secundaria, la descentralización está vinculada a una “reestructura administrativa y de la gestión del Consejo” (ANEP-Codicen, 2005, p. 342) para lo cual se entiende que

Parece inútil seguir insistiendo en un discurso que reclama mayor capacidad de liderazgo a los directores, docentes y funcionarios, al mismo tiempo que se anula toda capacidad de emprendimiento y se obstaculiza la gestión de los recursos indispensables para el funcionamiento cotidiano del centro educativo. Al mismo tiempo, se impulsarán medidas tendientes a acrecentar el grado de autonomía para la gestión institucional desde una perspectiva territorial, especialmente a través del diseño e implementación de un nuevo modelo de supervisión de la tarea docente, enfatizando el asesoramiento y acompañamiento (p. 342).

Para el caso de la educación técnica, refiere a una “reingeniería administrativa” que lo vincule con el “mundo del trabajo” (ANEP-Codicen, 2005, p. 421). En este marco, se argumenta *el divorcio* entre las ofertas de la educación tecnológica con los agentes relacionados al sector productivo de la sociedad, provocando “propuestas obsoletas” que no se relacionan con las “demandas del mercado” (ANEP-Codicen, 2005, p. 415). En este entramado, el significativo *gestión* aparece vinculado al *desarrollo* y a la *participación* de los actores de los centros educativos en el territorio institucional.

En el capítulo XIV, artículos 89, 90 y 91 de la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008), la descentralización educativa refiere a la *coordinación territorial*. En cada departamento se crea una Comisión Coordinadora Departamental de la Educación, integrada por distintos representantes: uno por cada Consejo de Educación de la ANEP y representantes del Instituto Universitario de Educación, del Instituto Terciario Superior, del Consejo Nacional de Educación No Formal, del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia y de la Universidad de la República (Uruguay, 2008, artículo 90). La descentralización se vincula a algunas potestades de acción de la comisión: coordinar acciones a nivel departamental; convocar a los Consejos de Participación –que se instalarán en cada centro educativo público de educación inicial, media básica, media superior y técnico-profesional (Uruguay, 2008, capítulo X)– para recibir las opiniones sobre las políticas; promover la coordinación de planes y programas buscando cubrir las necesidades, intereses y problemas locales; difundir, seleccionar y proponer el sistema de becas; asesorar a los órganos de la ANEP sobre la implementación de recursos para mejoras edilicias (Uruguay, 2008, artículo 91). La elaboración de las políticas educativas continúa centralizada en los subsistemas de la ANEP.

Centrándonos en la trama que configura los *primeros intentos*, la descentralización se construyó con relación a las nociones de *participación* y *coordinación entre los subsistemas de la ANEP* atendiendo las necesidades concretas del territorio. Aquí la *participación* adquiere dos grandes sentidos: en primer lugar, como espacio de coordinación de representantes de las distintas instituciones-subsistemas que ocupan el territorio; y, en segundo lugar, en el entendido de incorporar a los representantes de la *comunidad*: los Consejos de Participación están integrados por estudiantes, educadores, familiares, “representantes de la comunidad” (Uruguay, 2008, capítulo X). La Comisión Coordinadora Departamental de la Educación, que más tarde adquirió distintas funciones, condensa un sentido de descentralización: descentralizar para aunar la coordinación entre los subsistemas de la ANEP en el territorio para pensar la educación desde las necesidades concretas y próximas de la localidad.

Momento intermedio de aproximación a la descentralización educativa y el territorio (2010-2014)

En la exposición de motivos del *Proyecto de Presupuesto* de la ANEP para 2010-2014 (ANEP-Codicen, 2010), las dos líneas centrales de trabajo para el quinquenio son la “calidad educativa” y “las políticas de integración académica” (p. 74). *Calidad educativa* es entendida como “un contenido contextual, enraizado en la situación del país y de su sistema educativo” con la pretensión de “alentar un proceso de construcción colectiva orientado a elaborar e implementar una batería de estrategias y acciones destinadas a potenciar la educación pública para que pueda responder de la mejor forma a las necesidades del país” (p. 75). Las “políticas de integración académica orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes” están vinculadas a “la tarea de construir posibilidades educativas de calidad para todos”, entendiendo la educación como un derecho humano; se debe atender la “desvinculación estudiantil, el rezago y las dificultades para culminar ciclos [que] afectan especialmente al estudiantado perteneciente a los sectores más vulnerables” (pp. 77-78). En este marco, la descentralización educativa es el eje transversal de las líneas centrales de trabajo de la ANEP. Adquiere particularidades para la educación secundaria y la técnica: en secundaria se crean las Inspecciones Regionales y en la educación técnica se implementa la regionalización. Los significantes que argumentan la propuesta son *participación, comunidad, descentralización territorial y del conocimiento*¹¹.

11 En el apartado “Particularidades de la descentralización en educación secundaria y educación técnica” de este trabajo ampliaremos los sentidos discursivos que se despliegan en cada uno de los subsistemas.

*Momento de conformación e intentos de consolidación
de la descentralización educativa y la territorialidad
(desde el año 2015)*

A partir del año 2015, particularmente con la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) en el marco de la ANEP del Codicen, identificamos un momento de cierta fijación de los elementos de la *configuración articulada* y, a su vez, de intentos de consolidación discursiva sobre la descentralización educativa. Aquí el significante *territorio* es desplazado por el de *territorialidad*.

En el análisis del *Proyecto de Presupuesto* de la ANEP para 2015-2019 (ANEP-Codicen, 2015), se plantea la “territorialidad” como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas para el quinquenio¹²: “la comprensión e identificación de las especificidades territoriales constituyen un deber ineludible e insumo básico, a la hora de hacer realidad la atención de la heterogeneidad que propenda a la equidad” (ANEP-Codicen, 2015, p. 133).

En este momento, el significante *territorialidad* adquiere relevancia en el discurso de las políticas educativas y logra articularse con “descentralización”, “adaptabilidad de la propuesta”, involucramiento de “actores del territorio”, “construcción de propuestas con relación a su proximidad”. En este marco, se promueven propuestas con “enfoque territorial” que busquen “contribuir con los involucrados, nuevos sentidos, proyectos y formas de convivencia democrática” (ANEP-Codicen, 2015, p. 133). El “ámbito territorial, los espacios y contactos interinstitucionales son ámbitos de negociación de proyectos en los que el territorio cuenta y tiene capacidad de aprovechamiento de oportunidades y mitigación de las amenazas, que, desde el nivel central, no siempre son percibidos” (ANEP-Codicen, 2015, p. 133).

Para analizar la *territorialidad* como significante que condensa una trama de sentidos sobre la descentralización educativa, nos interesa abordar los cometidos de la DSIE:

Tiene como propósito fundamental profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra Administración Nacional de Educación Pública, así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del Estado como de la sociedad civil, que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. [...]

12 Los ejes orientadores del quinquenio 2015- 2020 son: centralidad del estudiante, itinerarios escolares y trayectorias educativas, territorialidad, inclusión, educación de calidad y participación.

El desarrollo de sus líneas de trabajo¹³ estará caracterizado por un abordaje sistémico y territorial, promoviendo la articulación entre el nivel nacional y el local, reconociendo las capacidades de cada uno de los actores, atendiendo las características de cada comunidad, así como los desarrollos ya existentes (DSIE- Codicen, 2015a, s/p).

En este marco, la *territorialidad* se articula con la universalización de la enseñanza media, el acceso y la continuidad educativa. La descentralización educativa está asociada a la *llegada de la ANEP a territorio* en el sentido de articulación con instituciones y organizaciones de la sociedad civil que se vinculan con la educación formal. Aquí el territorio es el espacio físico para la “acción y construcción de la comunidad educativa” y para buscar estrategias de intervención para el “desarrollo del territorio en términos socioeducativos”:

Se buscará que la institución educativa y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo interrelacionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas. Lograr estas condiciones implica la construcción de un entramado enriquecido de vínculos y acuerdos con otras instituciones y organismos relacionados directamente o no con la educación, promoviendo el diseño y creación de una estrategia de desarrollo del territorio en términos socioeducativos (DSIE-Codicen, 2015a, s/p).

En la trama discursiva de la DSIE, la descentralización educativa se vincula a las posibilidades de construcción de *comunidad educativa*, al *desarrollo de lo local*, al *diálogo entre los subsistemas y con los actores del territorio*. Recuperando elementos del *Proyecto de Presupuesto* (ANEP-Codicen, 2015) vinculados a las propuestas con “enfoque territorial”, identificamos que se desplaza la “centralidad de la ANEP” a la capacidad de los actores para gestionar y rever propuestas pedagógicas a mediano y largo plazo, con docentes “con capacidad de diálogo, para democratizar las relaciones sociales y atender la micropolítica institucional cotidiana” (ANEP-Codicen, 2015, p. 134). La *instalación de redes* y el *trabajo interinstitucional* junto con nuevos actores y dispositivos configuran la trama de relaciones de la *territorialidad*: “construir un entramado enriquecido de relaciones entre los Organismos que componen el sistema ANEP y otras Instituciones y Organismos vinculados directos e indirectamente a la educación, partiendo de una definición y valoración conjunta de problemas en los espacios de decisión política y estableciendo ámbitos de coordinación sistemáticos y permanentes” (p. 134). En el marco de

13 Refiere a las cinco áreas de acción: Protección de Trayectorias Educativas, Inclusión Educativa, Ampliación del Tiempo Escolar, Articulación Territorial y Gestión de Información Territorial.

estrategias, dispositivos y programas, es interesante analizar los sentidos que asume la descentralización cuando se vincula con el significativo socioeducativo (Cabo y Paleso, 2019; Paleso, 2020).

Particularidades de la descentralización en educación secundaria y educación técnica

De acuerdo con el análisis de documentos y, principalmente, con las entrevistas realizadas a actores técnicos y políticos que ocuparon cargos en la ANEP entre los períodos 2005 y 2019, la descentralización educativa adquirió ciertas particularidades dentro de cada uno de los subsistemas de la educación pública uruguaya. Si bien algunas de las particularidades fueron abordadas anteriormente, nos interesa recuperarlas para profundizarlas teniendo en cuenta los *Proyectos de Presupuesto* y la voz de los entrevistados.

Particularidades de la descentralización educativa en la educación secundaria

Según la totalidad de entrevistados que ejercieron sus tareas dentro del (entonces) Consejo de Educación Secundaria (CES), la descentralización educativa se vincula con la toma de decisiones por parte de los actores que integran las instituciones liceales:

[en 2008] comenzamos a trabajar en empezar a empoderar a algunos, sobre todo a algunos centros educativos, en la toma de decisiones. Nosotros somos parte de un sistema sumamente centralista y es donde yo siempre digo que la institución se siente mejor. En una institución piramidal donde todo parece estar en orden, es más fácil que optar por una gestión más participativa, democrática. Y siempre decimos lo mismo: la descentralización implica, no el todo vale, sino ceder espacios que son naturales de los lugares, pero además con la convicción de que luego de determinada función vos puedas dar una rendición de cuentas que permita saber por dónde va la cuestión (entrevistado/a 10).

La descentralización en los centros educativos asume las características de *formas de trabajo y gestión* con relación a la *participación, democracia, empoderamiento* de los actores. Dentro de esta trama discursiva ubicamos los distintos planos de transformaciones de la educación secundaria: la descentralización fue acompañada con la creación de las Inspecciones Regionales y, al mismo tiempo, se tomaron medidas que apuntaban a la gestión de los liceos. Con respecto a las Inspecciones Regionales,

logramos armar las Inspecciones Regionales, que, desde el punto de vista organizacional, digamos que permitiría cómo pensar desde el territorio. La intención es esa, poner una cabeza que pueda pensar desde el territorio teniendo en cuenta todas las condiciones que ese territorio tiene y que permitan dar respuestas con mayor rapidez [...] un problema de análisis serio, que es la inmensa burocratización (entrevistado/a 2).

En torno a esto, la “regionalización de Inspecciones” estuvo acompañada de la creación de estrategias: por ejemplo, salas con un número pequeño de directores, “*para que circule la voz, para que puedan decir lo que pasa, y que, sobre lo que pasa, podamos entre todos construir respuestas [...]. Hay que mejorar esa forma de trabajo y hay que también determinarla como una modalidad de trabajo establecida para que no quede a expensas del voluntarismo del que le toque desarrollar eso*” (entrevistado/a 2). Según los entrevistados, la característica distintiva de dichas inspecciones es la forma de trabajar con los directores de los centros, con la finalidad de contemplar las necesidades del territorio. Esta *reorganización* implica comenzar a pensar en una gestión de los centros educativos de forma diversa, por ejemplo, diversificar el calendario liceal según las zafas laborales de algunas regiones, revisando el calendario de exámenes o el período de las vacaciones de julio y setiembre según las particularidades de las zonas y contemplando la situación de los adolescentes de la zona (entrevistado/a 2).

En este marco es que se *delega a los centros la toma de algunas decisiones en la gestión de las instituciones*. Por un lado, la “descentralización administrativa”, lo cual significó delegar a las regiones las elecciones de horas docentes y el otorgamiento de algunas licencias a los directores de los centros. Y, a su vez, un acercamiento a la “gestión económica” donde “*los centros fueran los propios ejecutores de esas partidas con criterios locales*” (entrevistado/a 10). Un ejemplo de eso fueron las “cajas chicas”, que permitieron que los centros tuvieran algunos recursos, decidieran en qué gastarlos para luego hacer su rendición de cuentas.

En secundaria los significantes *participación* y *comunidad* adquieren mayores privilegios con el fin de “promover el protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos para aprender, enseñar y crecer” (ANEP-Codicen, 2010, t. IV, p. 46). Asimismo, *participación* aparece ligado a los consejos que llevan el término: entienden los Consejos de Participación como “herramientas democratizadoras” para la formación de sujetos “críticos, reflexivos, libres”, rompiendo con la cultura institucional de carácter “vertical”, de “relaciones rígidas” y “autoritarias”, buscando “promover el diálogo, la comunicación y la participación real de todos los involucrados” (p. 48); y se procura “formar para la participación” (p. 49-50). *Participación* significaba una articulación entre propuestas educativas en el territorio en torno a “*la posibilidad de que los centros educativos tuvieran sus*

propios proyectos instrumentando otra toma de decisiones que no sean solo en lo administrativo” (entrevistado/a 10). Esto implicaba darle otros sentidos a la labor de las inspecciones, las direcciones de los centros y a los docentes que asumen la tarea cotidiana.

La noción de *comunidad* aparece con múltiples sentidos vinculados a las “metas planteadas” por el (entonces) CES. La *comunidad* es entendida por sus vínculos o relaciones que la institución educativa construye con su proximidad territorial. En la trama discursiva, aparecen distintos sentidos y “formas de construir comunidad” con relación al medio-territorio: se plantea la importancia de la “incorporación del liceo a la comunidad”, así como la participación en las redes buscando fortalecer vínculos (por ejemplo, se propone participar de forma activa en los “eventos de la comunidad”) y, a su vez, “estimular que los liceos sean espacios de referencia para la comunidad” (ANEP-Codicen, 2010, T. IV, pp. 51-53). En torno a ello, la *comunidad* es entendida como espacio cultural para el medio concreto: “Los liceos son en sí mismos, centros de enseñanza, donde el conocimiento académico, los conocimientos científicos, las herramientas y materiales didácticos aportan al desarrollo cultural” y “se hace necesario que los centros de enseñanza generen propuestas que sean de interés de la localidad y el territorio”, llevando adelante actividades de interés comunitario y actividades intercomunitarias (pp. 55-56).

Particularidades de la descentralización en la educación técnica

Para el caso del (entonces) Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), la descentralización se configura en torno a las relaciones entre *mundo del trabajo y territorio* bajo los enunciados “descentralización territorial” y la “descentralización del conocimiento”.

La “descentralización territorial” refiere a la reorganización administrativa en el territorio nacional y a la propuesta de “un modelo de regionalización” con relación al desarrollo productivo del país. La descentralización territorial “implica delegación de competencias y autoridad bajo la responsabilidad del jerarca” (ANEP-Codicen, 2010, p. 102) así como “el empoderamiento de todos los actores educativos, a través de un acceso claro a la información, de la promoción de la participación, de la responsabilidad en la concreción de la tarea asignada y del desarrollo de la capacidad local de organización” (ANEP-Codicen, 2010, t. V, p. 7). En este sentido, la descentralización se articula con la *gestión de los centros*, la *regionalización* y los *sectores productivos*: “la descentralización de la gestión no engendra por sí sola una dinámica innovadora [...]. Se descentraliza algo a sujetos u organizaciones capaces de gestionarlo adecuadamente, por lo que hay que trabajar en la construcción de esa capacidad” (p. 68), siendo relevante el papel del Estado. En el marco de

la educación técnica, la *regionalización* adquiere relevancia porque las actividades económicas “marcan perfiles poblacionales, necesidades educativas, realidades culturales y problemas particulares en cada una” (ANEP-Codicen, 2010, t. V, p. 45).

Para este subsistema la descentralización estuvo vinculada con la reorganización administrativa en regiones y campus tecnológicos¹⁴ que, según varios entrevistados, intentó suplir las dificultades generadas con la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTECH): “*se pretendía la autonomía de UTU, pero no se logró, y se crea la UTECH*”; consecuentemente en UTU se crean los “*campus regionales*” (entrevistado/a 5). “*En cada región un polo tecnológico como mínimo. [...] y bueno ahí lo que se hace es formación, investigación y extensión. Entonces, según las necesidades se llevan adelante cursos*”, principalmente en el ámbito de la educación terciaria (entrevistado/a 6). En este marco se resignifican las articulaciones entre ofertas educativas y necesidades concretas de las regiones y de los actores del territorio:

la UTU lo viene haciendo [la descentralización educativa] en estos últimos 15 años, pero en estos últimos 10 los ha podido profundizar [...] Hoy hay una discusión y otra apropiación, en la oferta educativa pero también en lo que tiene que ver con las características que tiene cada una de las regiones para pensar, por ejemplo, la oferta, que tiene que ver también con lo productivo de cada uno de los espacios. Entonces la instalación no es fácil, hay que pensar otras estructuras. Dentro de cada estructura de campus hay una organización totalmente distinta a la tradicional que tiene que ver con un director y una junta de directores que se reúnen mínimamente una vez al mes de cada uno de los centros educativos y allí tienen una forma de organización comunitaria o común. Eso se intenta que pase, para pensar los temas del territorio desde con los inspectores técnicos también, los regionales, para pensar esa estructura en ese territorio concreto (entrevistado/a 5).

En este marco, se plantea “repensar lo educativo desde el desarrollo local y de comunidad de aprendizaje” del territorio (ANEP-Codicen, 2010, p. 296). Hay un despliegue de sentidos en torno a la *regionalización* en su articulación con el *territorio* y el *desarrollo global-local* (sectores productivos a nivel global-local),

14 Desde estos sentidos en el año 2013 se instalaron sedes o campus regionales y polos tecnológicos: Litoral Norte (conformada por los departamentos de Artigas, Salto y Paysandú), región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), Litoral Sur (Río Negro, Soriano y Colonia), la zona Centro (Durazno, Flores, Florida y San José) y la zona Este (Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado). Cada una de estas regiones está conformada por directores que pretenden adecuar “las propuestas educativas con la demanda de cada zona” (Davyt, 2013).

El desarrollo productivo del país en los últimos años ha definido regiones vinculadas fuertemente a actividades económicas específicas, que marcan perfiles poblacionales, necesidades educativas, realidades culturales y problemas particulares en cada una. El grupo de trabajo deberá hacer un análisis del territorio atendiendo a estos aspectos y a otros, como, por ejemplo, las posibilidades de comunicación interna de la región, los recursos humanos y de infraestructura disponibles para dar cabida a la nueva organización (ANEP-Codicen, 2010, p. 296).

En la trama discursiva, las ofertas educativas asumen las características de *desarrollo productivo* según las regiones; en el interior del país asume otro protagonismo:

El desarrollo de los departamentos era desigual [...]. Fue una muy buena experiencia niveladora [...]. Que el interior se empodere. Hay que tomar decisiones [...], nosotros tenemos una cultura de asignar partidas económicas. El centro educativo, con sus docentes, con el Consejo de Participación, tiene que pensar en qué va a invertir [...] de alguna manera es empoderar al profesor, al director (entrevistado/a 6).

Asimismo, adquiere otros sentidos con relación a los vínculos con los actores del territorio: los entrevistados expresan que los polos tecnológicos lograron generar vínculos con otros actores, por ejemplo, con empresarios, fuerzas sindicales, sociales, entre otros (entrevistado/a 6). Entienden que, para la construcción de las ofertas educativas según las necesidades concretas, el vínculo con los actores es central para construir una propuesta curricular de acuerdo con el *desarrollo productivo* del territorio¹⁵.

La “descentralización del conocimiento” refiere a la “instalación de una estructura y una dinámica que posibilite tanto la circulación del conocimiento que la propia institución posee, como la incorporación de nuevos saberes que permita la construcción de modelos innovadores” (ANEP-Codicen, 2010, t. V, p. 102). En la configuración discursiva se vincula con “circulación del conocimiento” y con “calidad educativa”: supone una visión sistémica e integral con relación a la “autonomía”, la “flexibilidad”, la “iniciativa”, la “autorregulación de los centros por proyectos”, donde no se pierde de vista “los condicionamientos socioculturales, históricos, la tradición y las idiosincrasias” (p. 262). Se entiende que “los procesos de descentralización refuerzan el sistema democrático en virtud de que acercan las decisiones directamente a los interesados en los territorios” (p. 296).

15 Un ejemplo de las relaciones entre regionalización, sectores productivos y desarrollo global-local son los “mapeos productivos” en el marco de la Unidad de Alfabetización Laboral.

Tensiones y desafíos

Según los actores entrevistados, la descentralización educativa es descrita como un proceso complejo que ha tenido tensiones y desafíos en el marco de la ANEP, con ciertas particularidades en cada subsistema de enseñanza media. Uno de los/as entrevistados/as condensa el entendimiento de este proceso complejo:

ANEP te dice: nosotros sufrimos de un exceso de centralización, tenemos que descentralizar, que las decisiones se tomen más cerca de la gente o donde pasan las cosas, que se resuelvan donde pasan las cosas y además la adecuación de la oferta tiene que seguir ese parámetro de que la oferta esté adecuada a los que están ahí. Y por otro lado te dicen: acá faltan muchas definiciones, porque no se resuelven las cosas, no toman decisiones, eso es del territorio. Vas a los centros y te dicen nosotros no tenemos autonomía porque siempre nos están diciendo lo que tenemos que hacer y después vos ves las prácticas y son absolutamente autónomas (entrevistado/a 11).

Las tensiones entre la configuración de un proceso de descentralización que se articula con las características de nuestro SIPCE provoca ciertos dinamos complejos en la *cultura institucional centralizada* de los desconcentrados de enseñanza media pública y sus *efectos en las prácticas cotidianas que desarrollan los/as docentes*.

Para el caso del (entonces) CES, los entrevistados presentaban la “*existencia*” de una “*matriz fundacional y selectiva*” (entrevistado/a 2) que permea y entra en contradicción al momento de prácticas descentralizadas en territorio. En este marco, la *participación* y el “*empoderamiento*” de los actores educativos de los centros aparecen como significantes de una descentralización que permite la construcción de una “*cultura democrática*” (entrevistado/a 10). De todos modos, la descentralización educativa es visualizada como una discontinuidad con relación al carácter fundacional del (entonces) CES y para el (entonces) CETP-UTU:

[En CES] es un tema al que hay que ponerle mucho pienso además de que habría que hacer una revisión general de la organización del subsistema porque nosotros tenemos un formato que es del año 1935 con algunos parches. Las Inspecciones Regionales son algunos de esos parches. Son para mí buenos parches, pero parches al fin. No hay un pensamiento de fondo que permita reestructurar la institución. La verdad que hoy es imprescindible trabajar desde la lógica territorial (entrevistado/a 2);

[El CETP-UTU] tiene 140 años. El proceso de descentralización es reciente, esos procesos cuestan mucho, mucho. Se ha descentralizado administrativamente, un poco. El estudio, por ejemplo, de las carpetas, que antes venían todas para acá, en algunos casos siguen viniendo, pero a veces se resuelve ahí en los campus. Algunas decisiones administrativas sí, pero políticas no. [...] Es un proceso también, te digo la UTU tienen muchos años configurados como una institución vertical. Y además nosotros estamos atravesados por la política porque el Consejo es político y los directores de campus son políticos y los directores del programa son políticos (entrevistado/a 7);

En principio, como todo proceso, muy innovador pero que se desarrolló en una estructura heredada. Primera gran tensión: debió ir acompañándose con corrección de la norma, una historia centralizada férreamente en Montevideo. Este es un programa realmente. La descentralización parecía que cuando uno lo veía iba contra la gestión educativa que históricamente era el eje de la UTU. Sin embargo, pudimos hacer hacia atrás esto, no libre de dificultades, pero llevar la toma de decisión dentro de lo posible, el llevar la definición de una propuesta educativa acorde a las necesidades de los territorios. Nosotros no podemos olvidar que la UTU tiene un vínculo educación-trabajo principal (entrevistado/a 6).

Para el caso del (entonces) UTU, la *cultura institucional* adquiere otras peculiaridades: los vínculos entre educación y trabajo que históricamente han caracterizado a UTU generaron una reorganización administrativa en las últimas décadas. En este marco, los significantes *participación, territorio y trabajo* se vinculan con la construcción de ofertas educativas según las necesidades productivas del territorio y el mercado global-local. En este marco, para los actores técnicos y políticos adquiere relevancia el “*Observatorio de Educación y Trabajo*” (entrevistado/a 5). El significativo *participación* involucra no solo a los actores de la ANEP sino a todos aquellos que pertenecen al *territorio socialmente productivo* (empresarios, sindicatos, etc.); es con ellos que se construye la noción de *cultura democrática*.

¿Cuál es el efecto de la descentralización en las prácticas cotidianas de docentes en los territorios concretos? ¿Cómo se constituye la *configuración articulada* de la descentralización en las prácticas concretas de los/as docentes con relación a la realidad que les toca vivir? Desde la mirada de actores técnicos y políticos, la descentralización no fue acompañada con “*otra cultura participativa*” (entrevistado/a 2):

hay una cultura que no es fácil porque los centros se sienten cómodos con la centralidad, lo más estructurado después de la policía y el ejército es la educación (sobre todo primaria). Pero nosotros a pesar de ser un poco desobedientes no es fácil empoderar a la gente que tiene espacios para decidir (entrevistado/a 10).

Uno de ellos ejemplifica la importancia de la participación comparando con el “*presupuesto participativo*” propuesto en Montevideo: “*la gente sabe que es importante pero no participa*” porque existe una “*cultura centralizada*” (entrevistado/a 10). Solo instalando una “*forma de reorganización que permite la participación*”, se puede “*superar*” el “*caudillismo educativo*”: destacan la importancia de instalar algunas estrategias como “*modalidad de trabajo*” para que no dependa del “*voluntarismo del que le toque desarrollar eso*” (entrevistado/a 2).

Los entrevistados manifiestan que una de las dificultades ha sido la instalación de la política a nivel macro y sus tensiones con las prácticas concretas para garantizar el derecho a la educación:

tenés que contextualizar [...]. La política pública se establece a nivel centralizado, pero luego a nivel de cada centro educativo tenemos que ver cómo llevarla adelante y ahí en realidad más allá de los sustratos teóricos, hay personas, hay docentes con diferentes formaciones, hay chiquilines que vienen de distintas familias y con diferentes vulnerabilidades. Entonces qué hacemos para llegar con las políticas públicas, y que, si no llegan ahí al aula y a esos chiquilines, no existen (entrevistado/a 4).

En este sentido, algunos actores técnicos y políticos cuestionan las prácticas de los docentes haciendo una mirada amplia: “*los docentes no saben qué hacer porque tampoco saben lo que quieren de ellos*” (entrevistado/a 4). Prácticas que necesitan ser construidas y pensadas de forma colectiva, superando la lógica “*asignaturista y fragmentada*” (entrevistado/a 2). Docentes que, además de tener formaciones diversas y encontrarse en distinto grado, se encuentran permeados por algunas resistencias de carácter reaccionario (entrevistados/as 2 y 10). Entendemos que estos discursos instalados desde algunos actores necesitan ser puestos en articulación y relación con los discursos que construyen los docentes en sus prácticas cotidianas con la finalidad de identificar qué se sedimenta, condensa y desplaza en las construcciones de sentidos. En este mismo marco con relación a la descentralización, nos preguntamos por los sentidos en torno a la *participación* para los colectivos docentes, ya que son ellos que desde sus prácticas concretas configuran, interpelan y resignifican los procesos de descentralización.

Las tensiones, desplazamientos y reconfiguraciones del sistema educativo en un marco de historicidad ponen en relación la descentralización con

la centralización característica del SIPCE. Uno de los actores entrevistados condensó el proceso articulado sobre la existencia de una aparente descentralización en la ANEP y, paralelamente, un proceso de centralización en el marco del Codicen:

Nosotros sufrimos un proceso de centralización con el Codicen, fuerte. Antes era que cada ente autónomo fuera un ente autónomo y elaboraba las políticas y el Codicen era una cosa. Cuando asume Netto en el Codicen, [...] lo fortaleció. Y nosotros como ente autónomo tuvimos que someternos al Codicen y eso va a ser un tiro por la culata porque ahora quedaron con una herramienta ahí. Antes teníamos mucha más autonomía en la política. [...] Así que tuvimos una aparente descentralización y una centralización (entrevistado/a 7).

A modo de cierre: trazos y resonancias actuales

Nos interesa plantear algunos trazos e interrogantes que fueron emergiendo durante el desarrollo del artículo, para pensar la complejidad de la descentralización en el campo educativo con relación a los procesos actuales.

A lo largo del artículo presentamos formas de articulación de un discurso educativo en torno a la descentralización educativa y la territorialidad, que intentó irrumpir con algunas características históricas del sistema educativo moderno uruguayo. Desde una mirada latinoamericana, se configuran nuevas-otras características sobre la articulación del SIPCE.

Sostenemos que la trama de articulación entre descentralización educativa y territorialidad es constitutiva de las configuraciones de sentidos de un proyecto político-pedagógico durante el progresismo. Cuando nos referimos a un proyecto político-pedagógico no hablamos de un partido, programa o esquema previo de leyes o mecanismos que conduzcan a algún final (Rodríguez, 2013), sino a la construcción de sentidos discursivos con relación a la educación y la escuela en sus vínculos con lo social-económico-político, a la concepción sobre los sujetos de la educación, los docentes, al papel de los conocimientos y/o saberes. Bucear en los distintos proyectos político-pedagógicos nos habilita a trazar puentes con el pasado y *abrir el ángulo de la imaginación*, de nuevas direccionalidades para el porvenir (en sentido de Puiggrós, 1990b).

En el proceso de configuración de esta trama discursiva, los significantes *participación*, *gestión de los centros* y *reorganización administrativa* constituyeron parte de la antesala de la descentralización educativa que adquiere relevancia entre 2010-2014. A partir del año 2015 la descentralización logra configurar ciertos sentidos y la *territorialidad* aparece como significativo privilegiado que la “coopta”. En torno a esto nos preguntamos,

¿a qué se debe “el triunfo” de la *territorialidad* frente a la noción de descentralización educativa?

Comprendiendo la educación como un campo problemático (Puiggrós, 1990a) y la complejidad de la trama discursiva en un marco de totalidad social, nos interesa trazar dos líneas analíticas con respecto al triunfo del significativo *territorialidad* frente al de *descentralización educativa*: en primer lugar, la relación entre descentralización educativa y neoliberalismo y, en segundo lugar, las posibilidades que tiene el significativo *territorialidad* de instalar articulaciones de sentidos con otros términos.

La noción de descentralización educativa en la década de 1990 en América Latina estuvo asociada a las reformas educativas propuestas por los proyectos políticos neoliberales. En Uruguay la descentralización asumió las características de un “Estado docente” que se expandió de forma acelerada (Bentancur, 2008) y el término “reforma educativa” se configuró en torno al proceso neoliberal conocido como “reforma Rama”. En la década de 1990, esta reforma significó un quiebre con el discurso integrador del sistema educativo uruguayo y la instalación de una emergencia educativa con la renuncia de la escuela a la posibilidad de la educación anulando al sujeto de la educación, sustituido por el “niño carente” (Martinis, 2006). Comprendiendo los procesos de configuración en un marco de historicidad en sentido de Zemelman (1992) consideramos, a modo de hipótesis, que el significativo *reforma* genera resistencias dentro de los colectivos docentes; genera oposición como punto de partida. En este marco, sostenemos que el “triunfo” de la noción de *territorialidad* se vincula a la posibilidad de significar otro término que no se asocie con la “reforma educativa” de los años 1990.

Sostenemos que la *territorialidad* se transforma en “punto nodal” del discurso educativo de los gobiernos de la educación durante el progresismo. El “punto nodal” en sentido de Southwell (2010), implica un significativo “cuyo nombre genera la unidad de una formación discursiva [que] no tiene una identidad positiva propia, sino que es un significativo puro que satisface la función de fijación nodal” (p. 85). Cumple el papel de unificar una “superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2010, p. 73). Entendemos que la nominación *territorialidad* logra aglutinar una serie de significantes: *descentralización, participación, comunidad, gestión, desarrollo local, coordinación entre actores, coordinación entre subsistemas*, entre otros.

La *territorialidad* (incluso el significativo *territorio*) como punto nodal logra articular distintas dimensiones de las demandas sociales, es decir, en torno a los diferentes significantes que aglutina logra transmutar de sentido y vincularse a distintos aspectos o dimensiones de la ANEP. Se provocan modificaciones en un plano macro, por ejemplo, la regionalización, las Comisiones Departamentales de la Educación (sin vigencia), las Comisiones Descentralizadas, la creación de campus y polos tecnológicos. También logra

abreviar en un plano meso y micro: ofertas educativas (programas) que tienen una centralidad en la *comunidad educativa* y/o en las *demandas del territorio*, en las nuevas formas de *gestión* (por ejemplo, las elecciones de horas del interior del país, algunos trámites burocráticos, entre otros), en los Consejos de Participación de los centros educativos (sin vigencia). En este entramado discursivo la *participación* y la *comunidad* se transforman en los ejes estructurales del punto nodal *territorialidad* que, a su vez, despliegan otros significantes y sentidos.

Asimismo, es un punto nodal que logra articular las demandas de cada uno de los subsistemas de educación media, más allá de las particularidades de sentidos que asume el significante *territorialidad*. Los puntos nodales comunes en ambos subsistemas de la educación media son *comunidad* y *participación*, que adquieren sus particularidades de sentidos al interior de la cadena discursiva de cada uno de ellos. Dentro de la educación secundaria, el significante se vincula con la *toma de decisiones* de la *comunidad educativa* y de la *participación* como formas de instalar una *cultura democrática*. En este subsistema, la centralidad radica en la participación de los actores institucionales en la *gestión* del centro educativo y/o en la elaboración de proyectos que construyen *comunidad educativa*. Para el caso de la educación media técnica, asume las particularidades de *participación* de la *comunidad* para el mundo del *trabajo*. Las relaciones entre educación, trabajo y participación se articulan y adquieren múltiples sentidos, predominando la construcción de una oferta educativa con relación al desarrollo de cada región y con relación a las demandas de los actores que se ubican en los territorios concretos (actores sociales, sindicales, empresariales, etc.). En este marco nos preguntamos cómo la *territorialidad* se articula, sostiene, interpela y produce cierta trama social en las prácticas de los sujetos en territorios concretos. Es a partir de estas prácticas concretas que se habilitan espacios que toman distintas direccionalidades (prácticas conservadoras, novedosas, de resistencias, de transformación). Con esta interrogante adquiere relevancia una lectura analítica que articule la noción de “punto nodal” (en sentido de Southwell) con relación al “significante maestro” (en sentido lacaniano)¹⁶.

Actualmente, los procesos de privatización endógenos (Ball y Youdell, 2007) deben ser mirados en un marco de historicidad del sistema educativo público uruguayo. Entendemos que las nociones de *participación*, *gestión*,

16 Agradezco el comentario propuesto por la Dra Marcela Gómez Sollano (UNAM, México) que desafía a pensar juntas ambas nociones. Nos queda pendiente este desafío de amplia profundidad y riqueza epistemológica y metodológico-analítica: abordar la configuración articulada de un proceso multidimensional que ponga en relación la “territorialidad” como “punto nodal” y la noción de “significante maestro” (propuesto por Lacan), lo cual nos permite entrever las formas/implicaciones/interpelaciones en que los sujetos construyen hegemonía desde sus posiciones-realidades concretas. Nos queda como desafío ponerlos en articulación recogiendo, a su vez, los discursos que construyen los/as docentes desde sus prácticas concretas-cotidianas.

comunidad educativa, desarrollo, entre otras, son significantes con “identidades contaminadas” (Buenfil, 2018) que deben ser puestos en la “génesis de un proceso” y reconocer que estos proceden de distintos ámbitos. Esto no significa la “búsqueda de una esencia” sino visualizar la “movilidad y porosidad de los límites”, el proceso de “desplazamiento o reenvío simbólico, por lo cual siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras”, “identidades contaminadas” (Buenfil, 2018, pp. 34-35). Desde este marco, sostenemos que los significantes de *participación, gestión, comunidad educativa, desarrollo*, durante el progresismo fueron “identidades contaminadas” de los procesos anteriores y actualmente se están reconfigurando con las nociones de sentidos que se constituyeron entre 2008 y 2019. A modo de ejemplo, uno de los slogans que tiene el gobierno de la educación actual, “la Educación Pública más cerca cuidando tus derechos, cuidando tus sueños” (ANEP, 2021), refiere a otras formas de desplegar estrategias discursivas en momentos de recorte presupuestal. También a otros sentidos en torno a la educación, los actores del territorio, los docentes, el sujeto de la educación y sus familias. En este marco nos preguntamos, ¿cuáles son los significantes que se “vacían de sentidos” (en sentido del análisis político del discurso), se reconfiguran y emergen con “nuevas” u otras significaciones? ¿En qué medida varios de los significantes del proyecto neoliberal-conservador son una síntesis de los múltiples procesos liberal-neoliberales y progresistas que ocurrieron/ocurren en Uruguay y la región desde hace un siglo?

Otro de los elementos para trazar es el oxímoron en torno al proceso de *descentralización centralizada*. El proceso de configuración de la descentralización estuvo acompañado por mayor centralidad y articulación en el plano del Codicen de la ANEP: la fragmentación histórica de cada uno de los subsistemas (en aquel entonces CEIP, CES, CETP-UTU y CFE) se trastocó a través de algunas acciones conjuntas que provocaron que, al interior del Codicen, significaran intentos de unificación del sistema educativo público de la ANEP. Entendemos que este oxímoron es parte del proceso de configuración articulada de una descentralización educativa cuyas características históricas fue el SIPCE. A modo de ejemplo, a través de las comisiones descentralizadas se buscó la articulación de los representantes de los subsistemas en territorio para “intervenir en su región”, informar y articular con los lineamientos de la DSIE del Codicen. También, a través de acciones o programas se buscaron estrategias conjuntas de los subsistemas para garantizar la universalización de la educación (por ejemplo, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas), siendo la tecnología un elemento centralizador y unificador de información de los subsistemas de la ANEP y de los estudiantes que realizan su trayectoria educativa formal en los centros dependientes. Se busca un diálogo entre los subsistemas de la ANEP, pensando el sistema educativo de forma integral y buscando una articulación entre cada uno de ellos. En acciones de los subsistemas y en los territorios geográficos concretos se despliegan estrategias que

dan cuenta de ciertos procesos de descentralización. Paralelamente a este despliegue de acciones, se centraliza o se intenta construir un sistema unificado dentro de cada una de las dependencias de la ANEP bajo la órbita del Codicen. Llamamos oxímoron a este proceso de descentralización de la ANEP en los territorios, pero de centralización en el Codicen. En los procesos actuales, el fortalecimiento del Codicen debe ser mirado en un marco de nuevas posturas al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con la *Ley de Urgente Consideración* (Uruguay, 2020, artículos 185 y 186).

Actualmente el proyecto neoliberal-conservador se encontró con un “campo fértil”, con estrategias para profundizar y para reconfigurar promoviendo procesos de privatización exógenos y endógenos (Ball y Youdell, 2007) en función a sus vínculos con lo social-económico-político, a su proyecto de educación, de escuela y de los sujetos (educadores y educandos).

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2005). *Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2005-2009*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2010). *Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2010-2014*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2015). *Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2015-2019*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2021). *Educación Pública más cerca. Cuidando tus derechos, cuidamos tus sueños. Liceo N° 67*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación-Universidad de Londres.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años 90 en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2020) (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE-Udelar.
- Bralich, J. (2008). Antecedentes y marco institucional. En Barrán, J. P. (coord.) (2008). *Historia de la Educación Secundaria* (pp. 7-38). Montevideo: CES-ANEP.
- Buenfil, R. (1994). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-Cinvestav.

- Buenfil, R. (2018). Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. *Revista Fermentario*, 1 (12), 14-33. Disponible en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/299>.
- Cabo, M. y Paleso, A. (2019). La construcción de sentidos de lo socioeducativo en las políticas públicas de Uruguay: las nociones de sujetos. *Revista Regional de Trabajo Social*, 33 (75), 44-55.
- Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2015a). Dirección Sectorial de Integración Educativa. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>.
- Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2015b). Todos por la educación. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>.
- Davyt, E. (2013). *UTU instala nuevas regionales para aplicar modelo descentralizado de gestión*. Disponible en <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/utu-nuevos-centros-regionales>.
- Fernández, T. y Mancebo, M. E. (2018). Las políticas de inclusión en Uruguay: ¿erosión de la matriz clásica de la arena educativa. Fernández, T. (ed.) (2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)* (pp. 87-106). Montevideo: FCS-Udelar.
- Garcé, A y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Gómez Sollano, M. (2018). Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e039. Disponible en <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Archivose039/9702/22792>.
- Granja, J. (2006). Configurar lo educativo como campo de articulación. Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 32-47). México: Pax México.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: del Estante.
- Paleso, A. (2020). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico* [tesis de Maestría]. FHCE-Udelar.
- Puiggrós, A. (1990a). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.
- Rodríguez, L. (2013). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPeAL.

- Southwell, M. (2010). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educativos desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10 (22), 70-77.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Antrophos.

SECCIÓN III
LOS ACONTECIMIENTOS
DEL AÑO 2020

LA PANDEMIA: DESIGUALDAD Y POSICIONES DOCENTES

TRABAJO DOCENTE. DESAFÍOS Y BÚSQUEDAS DE LA ENSEÑANZA EN PANDEMIA

Victoria Díaz y Felipe Stevenazzi

Introducción

El presente artículo tiene por objetivo relevar las representaciones sobre el trabajo docente que desarrollaron y desarrollan los centros educativos con los cuales el programa de investigación viene realizando diferentes pesquisas a partir de la pandemia. Para ello se realizaron nueve entrevistas a docentes¹ y un grupo de discusión. Este texto se propone, por tanto, analizar las características que asumió dicho trabajo dentro de este contexto pandémico, las modificaciones que tuvieron que realizarse y las que esta coyuntura les colocó como desafíos a estos colectivos docentes.

Sobre la situación de pandemia en Uruguay

En Uruguay el 13 de marzo de 2020 se diagnosticaron los primeros casos de coronavirus, SARS-CoV-2, responsable de la enfermedad Covid-19, razón por la cual se decreta la emergencia sanitaria² y en este marco el 14 de marzo de 2020 se da el cierre de escuelas y el pasaje de estas a la virtualidad³.

- 1 Las entrevistas fueron a un maestro de escuela rural, cuatro maestros de escuelas comunes del área metropolitana, dos exdirectores de escuelas comunes del área metropolitana y dos docentes de enseñanza media del área metropolitana.
- 2 A través del Decreto 93/020, emitido por la Presidencia de la República, disponible en https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/03/cons_min_18.pdf.
- 3 El 14 de marzo de 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), al evaluar la situación acontecida, suspende las clases. Resolución disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>.

Desde esa fecha y hasta fines de julio de 2021, momento en que terminamos de realizar las entrevistas y elaboramos este artículo, hemos alternado entre la virtualidad, la suspensión de la obligatoriedad, la presencialidad en grupos reducidos y la presencialidad plena, un proceso que trae consigo un conjunto importante de esfuerzos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para sus familias y para los docentes, que también ha significado una cantidad importante de trayectorias educativas que se vieron interrumpidas y otras tantas que se encuentran en riesgo, dolorosa estadística que no terminamos de conocer en forma abierta y pública.

Cabe destacar, que según Cepal-UNESCO (2020), en 32 países de América Latina y el Caribe dicha situación se vio vinculada especialmente a la suspensión de clases, medida sostenida por 29 países, entre los cuales Uruguay no se encontró, ya que conformó un plan de retorno paulatino que inició a partir del 22 de abril de 2020 con escuelas rurales. La continuidad de la enseñanza fue una preocupación central, dado que se constató un acceso desigual entre niños, niñas, jóvenes, adolescentes, que afectó principalmente a sectores de mayor vulnerabilidad; 8 de 22 países implementaron actividades diversas a través de la educación mediada por la tecnología. Siguiendo los planteos de Gluz (2021), tal afectación surge de cómo se ha pensado en los otros, punto central que permitió orientar definiciones sustantivas en cuanto a políticas públicas y asignación de recursos, derivando en políticas que han contribuido a la instalación de la discriminación hacia los más desposeídos y a una institucionalización de la pobreza, que admite servicios específicos y devaluados para esa población particular. En este sentido, en Uruguay el aislamiento adoptado y lo propuesto ante ello por la nueva derecha es totalmente antagónico a lo que fue promulgado desde gobiernos progresistas, puesto que el foco se situó en la instalación de una institucionalidad que velaba por atender a las poblaciones estudiantiles definiéndolas por su condición de pobreza, lo que en alguna medida provocó una ruptura con la universalización de la educación. Además, es relevante mencionarm tomando la mirada de Bordoli (2021), cómo la reinstalación de un modelo neoliberal y conservador de gobierno en Uruguay contribuyó a la formulación de medidas diferenciales, por ejemplo, para la educación pública, lo que influyó enormemente en la garantía del derecho a la educación.

En una coyuntura sanitaria, social y económica de incertidumbres y precaridades, la pandemia coloca a docentes, niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus familias teniendo que reinventar sus cotidianidades para combinar en los espacios de sus viviendas, tiempos y espacios para los cuidados, el estudio, la asistencia virtual a los centros educativos, muchas veces el trabajo virtual, la alimentación y el ocio. Esferas de nuestras vidas que solemos desarrollar en forma compartimentada, en espacios y tiempos diferentes, a través de diferentes instituciones y también con otros, pasamos a vivirlas en un mismo tiempo y espacio y muchas veces sin contar con las condiciones adecuadas para su desarrollo y, menos, en forma superpuesta la mayoría de las veces.

Tomando los aportes de Franco, Wittke, Migliaro y Funcasa (2020), puede afirmarse que el teletrabajo se expandió a un ritmo acelerado en este marco, instalándose de forma totalmente abrupta, generando consecuencias sobre la salud de las personas, quienes experimentaron sensaciones y emociones diversas entre las que se destacan, tristeza, enojo, ansiedad, irritabilidad, problemas físicos, dolores de cabeza, cansancio, disminución del sueño, etc. Y esto se desprende, principalmente, de la tensión que se origina a partir de demandas del ámbito educativo, puesto que cuando se trabaja desde el hogar, las dinámicas de trabajo y el ambiente hogareño con sus espacios y necesidades se combinan, colisionan, se superimponen. Estas tensiones marcaron a los docentes como trabajadores, así como a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias.

En estos marcos, las instituciones educativas han tenido que desarrollar una serie de movimientos en sus propuestas para poder atender las actividades de enseñanza y aquí nos proponemos analizar parte de estos desde la perspectiva de los docentes.

Trabajo docente: rupturas, discontinuidades, incertidumbres y desafíos

Siguiendo a Dussel (2020), puede afirmarse que la suspensión de clases y la virtualización de la educación producen efectos sobre el trabajo docente, teniendo que acudir de forma repentina a la virtualidad y a un uso de diversas plataformas, con el propósito de mantener la educación a pesar de la distancia. La situación de incertidumbre produjo un sentir compartido, una sensación de encontrarse con la angustia o el desborde desprendido de las fragilidades e incertidumbres a las que se está expuesto, al estar viviendo tal cuestión tratando de pensar de qué forma enseñar dentro de lo que aconteció. Así lo plantea una de las docentes entrevistadas, a partir de la primera pregunta sobre cómo fue su trabajo dentro de la situación de emergencia sociosanitaria:

La angustia tiene que ver con el adaptarse, el adaptarte a todo esto, a todo el entorno con respecto a las tecnologías. O sea, soy una maestra creada de la tiza, el lápiz y el cuaderno, entonces el hecho de tener que adaptar las prácticas de uno, a mandar las tareas vía whatsapp, vía Crea⁴, tener videollamadas, tener un horario para las reuniones por zoom, que a veces no tenés conexión a veces el celular se te llena de un montón de fotos del trabajo de los niños, bajar esos trabajos, corregirles, para que los chiquilines

4 Crea, entorno virtual de aprendizajes, es un recurso disponible en línea dentro del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para Aprendizaje en Línea, más conocido como Plan Ceibal.

se sientan que ellos se sentaron a hacer un trabajo y que el maestro tuvo la instancia de poderlo ver, revisar y que recibieron la revisión. Pero a la vez es sumamente tedioso tener que corregir, partiendo de una foto sin que el niño esté al lado tuyo, donde vos le puedas dar una devolución de por qué eso está bien, o por qué eso está mal (entrevista M, 178).

Atendiendo al informe técnico presentado por Gestrado (Andrade Oliveira, Pereira Junior y Clementino, 2021)⁵ y a las palabras de la docente entrevistada, se puede advertir una sobrecarga de trabajo para llevar adelante las actividades de enseñanza a pesar de la no presencialidad, lo que requirió del desarrollo de una combinación de estrategias que pasaron por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para sostener encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos, enviar tareas por plataformas, diversas modalidades para llegar con tareas impresas, utilizar grupos de whatsapp, una serie de estrategias de trabajo a las que los docentes tuvieron que apelar urgidos por la necesidad de sostener las actividades de enseñanza y para lo cual no contaban con formación, ni con los tiempos y espacios para experimentar y reflexionar sobre el mejor uso de estos medios y las interacciones posibles con las propuestas de enseñanza. Los intentos de sostener la enseñanza sin poder controlar aspectos centrales del vínculo, incluso sin saber a cabalidad cómo y con quiénes estaban efectivamente vinculados, produjeron incertidumbres y sufrimientos, conjuntamente con temores que se suscitaron en torno a la situación misma de pandemia y la inseguridad con respecto al futuro educativo.

Volviendo a Dussel (2020), con respecto al último punto marcado, puede decirse que este contexto, bajo las condiciones en las que se estaba viviendo la enseñanza, llevó a “romper” con la copresencia de los cuerpos dentro de un aula, es decir, con la ocupación de un espacio físico destinado para ello, con esa idea del aula como conjunción material y espacio comunicativo. De este modo, los hogares, se convirtieron en espacios de trabajo escolar público, un espacio comunicativo divorciado de ese espacio territorial y material mencionado, uno en el que existe ausencia de voces e interacciones entre educandos, restando la posibilidad de los vínculos entre pares y la interacción con el docente, o siendo reemplazada por una necesidad de enunciar, de marcar presencias a través de la virtualidad que generan muchas dificultades en la comunicación.

El foco principal, como enuncia Rivas (2020), es que los docentes no podían, por un tiempo, retornar a la normalidad pedagógica-curricular y tampoco abandonar a niñas, niños, adolescentes en sus propias realidades, sin la

5 Correspondiente a una investigación sobre trabajo docente en tiempo de pandemia efectuada en el año 2021, cuyo objetivo principal fue producir una base de datos que atienda a un análisis comparativo sobre la situación de dicho trabajo docente dentro de la región latinoamericana. En esta participaron mediante una encuesta diferentes docentes de distintos países: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

protección del sistema educativo. Por tanto, debieron asumir esta situación aun cuando provocara una clara ruptura de todos los esquemas establecidos y de las identidades que se construyeron en relación a ellos. Es en ese “hacerse cargo” donde apareció un acercamiento mayor al otro, ya que se debió “poner los ojos” aun más sobre cada niña, niño, adolescente o joven, su contexto, su entorno, su familia, lo que conllevó a tener una

angustia de saber que están encerrados en habitaciones de dos por dos, y que son ocho o nueve, angustias que las mamás te llaman y te dicen “G hoy no pudo hacer la tarea porque no le pude comprar un lápiz”. Porque esos niños iban a la escuela y en la escuela vos le das el lápiz, le das la goma, incluso hasta el cuaderno para poder trabajar, yo qué sé [...], la angustia porque las familias no están recibiendo los tickets de alimentación, y te lo transmiten a vos, cuando vos no tenés nada que ver, y que no sabés por qué lo hacen... O sea, el ochenta por ciento de esos niños lo único que hacían es ir a la escuela, y si jugaban, jugaban en el patio de la escuela, si no en casa están continuamente, están acostados, mirando televisión, jugando con el celular, que las tablets están rotas, que las computadoras están rotas, que no tienen conexión de wifi, muchas de las familias te dicen “G no hizo las tareas porque yo no he cobrado y no pude cargar en el celular para poder ver las tareas”... Te dicen que Crea es gratis. Sí, bien, Crea es gratis, pero de cualquier forma necesitan de un celular, o de una computadora, y a veces mamá trabaja y es con el celular con el que ellos bajan las tareas, entonces tienen que esperar a las siete o a las nueve de la noche que mamá venga, para poder entrar a Crea... (entrevista M, escuela 3);

nos pasó una cosa el año pasado, en un momento se hizo como muy visible, que fue que teníamos muchos gurises, en situaciones económicas principalmente, más vulnerables de lo que visualizábamos, nosotros veníamos hace dos o tres años, viendo que la cosa decantaba hacia ese lado, pero el año pasado en un momento rompió los ojos, que teníamos una realidad que no estábamos sabiendo leer. Yo creo que ese fue como el mojón más importante, este [...] Si vos me decís la dificultad más gruesa, fue eso de tener que salir a atender eso primero, para después poder organizarnos de nuevo como escuela (entrevista M, escuela 1).

De acuerdo a INEE (2021), el adentrarse a la virtualidad desde la no presencialidad, provocó el despliegue de varios dispositivos por parte de las instituciones públicas para poder sostener, acompañar y dar continuidad educativa a los estudiantes, y fue un verdadero desafío para los docentes, porque tuvieron que enfrentar, además de la virtualidad y herramientas y recursos para poder desarrollar la tarea, el estar disponibles y atentos a las demandas de estudiantes y sus familias, que, de un momento a otro, también tuvieron que

adaptarse a trabajar de forma remota con las instituciones educativas, lo que significó tener conexión a internet, disponibilidad de dispositivos, espacios físicos adecuados para llevar adelante lo educativo. Todo esto provocó un gran cambio y hubo que rehacerse a través de un gran compromiso y de múltiples aprendizajes, como marcan algunas maestras entrevistadas:

y el rehacerse es porque, justamente, nosotros en estos momentos, nuestra planificación, es todo virtual (entrevista M, escuela 3);

hablaría de cambios, sin duda, de compromiso y de muchos aprendizajes, sobre todo de los adultos... Otra dificultad con la que nos encontramos y seguimos arrastrando es que nos da la impresión que desde hace un año y medio, que solo acomodamos mesas y medimos cómo entran los gurises y lo pedagógico está guardado en un cajón. Es tremendo, intentamos hacer todo el esfuerzo de que lo organizativo no nos pase por arriba, y sin embargo el protocolo, y el metro, lo organizativo otra vez nos vuelve a pasar por arriba, lo cual es tremendo, tremendo... (entrevista M, escuela 1);

el uso de las plataformas ha sido un desafío muy importante para nuestro colectivo, gran parte de la población no tiene internet, por eso se ha trabajado a través de grupos de whatsapp, trabajos fotocopiados para algunos casos puntuales. Tuvimos que buscar diferentes estrategias para llegar a las familias, en 4º, 5º y 6º se ha trabajado previamente con plataforma Crea, por zoom, por meet, pero no ha sido posible convocar a todos los grupos, a todos los niños por ese medio... (grupo de discusión, SD, escuela 4);

... desafiante, primero, desafiante, este [...] ay, ay, ay [...] incertidumbre, porque era lo que siempre teníamos cuando había algún cambio de rumbo [...] Desafiante cuando se cortó, porque hasta el 13 (de marzo) nosotros nos fuimos el viernes con la historia de que el lunes nos íbamos a reunir para formar la comisión de padres y, bueno, el viernes de noche se cortó. El 13 de marzo se cortó todo, como que nos apagaron la luz, ¿no? y ahí el desafío fue empezar a organizar, primero a los docentes con el tema que había docentes que en lo tecnológico, yo me considero bastante nefasta, pero había algunos que eran [...] y teníamos una compañera que ni siquiera tenía conectividad (entrevista D, escuela 5).

La reorganización de la enseñanza, tanto en sus modalidades como en las condiciones en las que se desarrolla, así como la planificación en un contexto atravesado por las incertidumbres, dentro de un marco creciente de vulnerabilidades preexistentes y nuevas, fue reinstalando a las instituciones educativas en la necesidad de dar respuestas variadas. Así lo expresa una de las entrevistadas:

nos sorprendió, pero enormemente la cantidad de familias que pedían que las inscribiéramos para las viandas, que nosotros tenemos solo copa de leche, somos una escuela que en realidad no tiene otro servicio y, en general, sobrepasó mucho el número de familias que pidieron los tickets, la asistencia al comedor, con respecto a los que nosotros tenemos inscriptos en copa de leche. Ese fue como el primer mojón y el segundo mojón, que este año está mucho mejor, pero que el año pasado dio pila de trabajo, fue el tema conectividad, el acceso a internet para realmente poder conectarse, seguir y estar. Este año está como más estable, pero el año pasado fue una dificultad importante. Tuvimos que aprender lo suficiente como para “pararnos” en la presencialidad en otro lugar, como para entender que se aprende desde otro lugar, que se enseña desde otro lugar, como para sacarnos ese peso de que todo pasa por uno y que si uno no lo hace no funciona. Quiero creer que vamos a poder con todo esto abrir la puerta a todo eso ¿no? Se aprende de otra manera, se aprende con otros, no siempre lo que a mí me parece es como tiene que ser o lo que está bien, y a poner a los gurises en la presencialidad en otra cosa ¿no? En la interacción con el otro de verdad, en el hacer con el otro de verdad y quiero creer que no vamos a caer en... no sé..., por ejemplo, en el uso de la tecnología desde un lugar que no aporta, y que solo está porque está, quiero creer que vamos a haber aprendido, no sé si vamos a (entrevista M, escuela 1).

Un tiempo de crisis que a la vez es planteado como una posibilidad de reinención de lo que somos y de lo que hacemos, de los vínculos que establecemos a partir de lo educativo, justamente ante la exposición frente a las fragilidades con la afectación emocional que conlleva tal situación para docentes, niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias; así lo plantean estas docentes en relación a las fortalezas y esfuerzos que se necesitaron a nivel colectivo para poder atravesar dicha crisis:

afectación sobre todo de cada ser humano. Creo que ha movilizó, la parte emocional, la parte de estar en este escenario, donde todo es, este..., tan cambiante ¿no?... Adaptarse a ese cambio. Y lo otro es la... es el tema de nuestra fortaleza que es la unión que genera, como que la otra pata, aquello que te desestabiliza, pero a la vez la unión que genera estos escenarios tan complejos, ¿sí?, bien lo emocional, sobre todo, la parte afectiva, eso de que te desacomoda toda esta situación, pero que el colectivo te vuelve a llevar el rumbo. Digo, no sé... Como que esos son como ideas, ¿no? Lo que me parece a mí en este momento, lo que rescato de esta situación. En nuestro colectivo, vemos poca gente paralizada. Ta, como que de alguna forma salen adelante, ya sea por el grupo, por esa fuerza, por ese espíritu, por esas ganas de seguir haciendo, este... No sé, encontramos como esa energía, en las situaciones más complicadas salimos adelante. Es como nuestra gran fortaleza, ¿no?

Nos guiamos siempre por lo emocional, por lo afectivo. Entonces digo, bueno, eso de lo afectivo ¿no?, de que las cosas no te pasen... ¿no?, que uno corporiza todas esas situaciones y que responde afectivamente, y que esa respuesta se da en unidad (entrevista MD, escuela 4);

digamos que el estado de ánimo de los chiquilines fue bastante importante este año, respecto a que se expresó más que el año pasado. O sea el año pasado [...] era otro escenario, me parece que esto de que había que estudiar o estudiar, había que estar en clase, había que tener nota, había que participar, había que ponerse al día... Bueno, el estado de ánimo de los chiquilines era como muy difícil de sostener. Cuando era bueno había que tratar de sostener que fuera bueno, y cuando no era bueno, había que tratar de animar a que se podía seguir. [...] La psicóloga este año trabajó muchísimo conjuntamente con nosotros, porque había muchísima depresión, muchísimas dificultades de poderse levantar, de poder salir de la cama para lo que fuera, para comer... Nosotros cuando hablábamos con las familias, decían: “no come, no se levanta, no cocina”, “yo me voy y le dejo la comida, la encuentro toda”, “si no se la llevás al cuarto no come”... O sea, era como que había casos que [...] Después, por suerte, ahora con la presencialidad parece que se está empezando a mejorar, pero fueron muchos meses que mucha gente que quedó muy desconectada de mucha cosa, afectada. No necesariamente por un tema específicamente de la virtualidad, pero que se agravó, digamos. También la psicóloga tuvo miles de intervenciones que hacer. A veces incluso hasta hablar con fuerza con la familia, porque había situaciones de riesgo y las familias no estaban haciendo mucho, como para pedir ayuda, y bueno que se entendiera que había cosas que no estaban buenas que siguieran pasando con los chiquilines y que, bueno, que había que intervenir en las familias (entrevista P, liceo 1).

Fue necesario, por lo tanto, desarrollar estrategias de trabajo que permitieran establecer vínculos educativos que pudieran sobreponerse a situaciones muy delicadas en relación a la salud mental, y esos vínculos se tornaron imprescindibles para retomar muchas veces la alegría, encontrar espacios para el disfrute en medio de situaciones que para muchas y muchos fueron críticas. En estos escenarios, aventurarse a atravesar dicho tiempo, de acuerdo a dos de las entrevistadas, implicaba contar con el trabajo pedagógico decidido de los colectivos docentes, traspasar la confusión, situarse desde una apertura y poder aprender aceleradamente, para lograr gestionar y accionar:

yo diría compromiso... Después, te diría... confusión, y aprendizaje acelerado [...] Hay mucho, mucho compromiso. Quieren hacer las cosas, quieren estar, quieren hacer las cosas bien. Lo que pasa es que por eso lo uno a confusión, porque las cosas se están viviendo caóticamente, cuando

deberían vivirse de otra manera, deberíamos poder pensar mejor, la forma en la que trabajamos. [...] Esta situación de que en cualquier momento hay una novedad y esa novedad tenés que resolverla en el momento y tenés que pararte y cuidar a todos los que tenés alrededor, y tener equilibrio y buscar que todo el mundo... sienta que puede pensar, instalar el poder pensar en el medio de la situación de miedo, de dolor, de caos, de falta de comprensión. [...] Si vos podés prever, en el medio de una situación endémica en la que tenés que transitar, construyendo algo, vas a tener esos accidentes en forma constante posiblemente, entonces vos podés pensar en ese momento, y si vos no lo tenés previsto siempre te vas a estar chocando con el obstáculo que te impide pensar la realidad [...] Hay que poder situarse en la realidad para poder salir del caos y gestionar construcciones, porque se trata de eso. O sea, no es estar, porque tenemos que estar, qué hacemos con ese estar, si es pensado, si es construido colectivamente. Tenemos que manejar algunas ideas para poder instalar pensamientos constantemente (entrevista I, escuela 3).

Existe, en tanto, un reconocimiento a la importancia del trabajo colectivo frente a las dificultades o el escenario cargado de desafíos en planos diversos, que admite un accionar desde un conjunto de incertidumbres a partir de las cuales se puede, efectivamente, reelaborar lo educativo, tal como lo plantean algunas entrevistadas:

también hay que aprender a gestionar el miedo en forma colectiva [...] hay que aprender a gestionar la enseñanza desde una mirada mucho más incisiva, porque por ejemplo el tiempo, lo único que hoy no tenemos, es tiempo. Esa es otra certeza, porque a partir de certezas vos podés pensar la realidad. Entonces, si hoy no tenemos tiempo, ¿qué hacemos con el tiempo pedagógico? Entonces, ¿qué cosas enseñamos? ¿Para qué las enseñamos? ¿Cómo yo sé que aprenden? ¿Cómo sabe el niño que está aprendiendo? Para volver a resignificar lo escolar, para el maestro y para el niño, entonces ese es un aprendizaje brutal. ¿Para qué? ¿Qué significado tienen hoy los roles en la escuela pública? Desde el técnico al maestro, o hasta el auxiliar. Esos son como aprendizajes que tenemos que estar haciendo. Y además con un cambio de políticas educativas, cambio de estructuras programáticas sobre propuestas de políticas educativas distintas que, bueno, que está bastante acelerado y que la gente o que el cuerpo docente es necesario, que también vaya construyendo sus posturas para poder debatir en ese lugar y no simplemente aplicar lo que venga (entrevista I, escuela 3);

se precisó una apertura por parte de la institución, del colectivo, de entender que muchísimos gurises necesitaban participar en forma presencial en lo que se habilitaba en el liceo, como clases de apoyo, instancias de

ayudar a hacer trabajos de Crea, o de conectarse en el liceo. O sea que hubo apertura por parte de los gurises, apertura por parte de la institución [...] y, bueno, un cuerpo docente que [...] al principio te diré que el año pasado costó, había mucha confusión, no se hizo mucho con los docentes. Este año participaron mucho más los docentes en esas propuestas, después de atravesar todo eso, o sea que, digamos que hubo como una iniciativa de propuesta docente de poder estar, para poder acompañar lo que se hacía en forma virtual, en alguna presencialidad con los chiquilines o, en algún caso, directamente hacer algo porque virtualmente no se estaba haciendo, no se estaba pudiendo llegar con algunos gurises. Por suerte se concretó en hechos, en acciones concretas... (entrevista P, liceo 1).

Vínculo con las familias y la comunidad educativa. Búsquedas y replanteos

Ningún integrante de la comunidad educativa estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar. Las respuestas de los docentes, directivos, supervisores, estudiantes y las familias, dan cuenta de los enormes esfuerzos que se están haciendo para educar sin presencialidad... (Cardini y D'Alessandre, 2020, p. 113).

Según Redondo (2020), la interrogante que primó durante este tiempo de excepción a nivel educativo fue cómo llegar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, puesto que la suspensión de la presencialidad inhabilitó el trabajo y el vínculo pedagógico tal como se hacían tradicionalmente, y a esto se sumó la ansiedad y el desconocimiento con respecto al uso de las tecnologías, las dificultades que se encontraron en poder contemplar una educación que siempre estuvo enlazada al contacto corporal al pasar a la virtualidad y la distancia. En este marco, una preocupación latió con mayor fuerza: cómo llegar a las familias y no tener estudiantes que se queden a medio camino dentro de su trayecto escolar.

Lo expresado con anterioridad tiene como principal causante una de las medidas adoptadas dentro de la situación de emergencia sociosanitaria: el distanciamiento social, que, según Frigerio (2020), llevó a un trastocamiento de las habitualidades escolares, de los tiempos y espacios. Esto desdibujó una cuestión central de los centros educativos: la posibilidad de que la comunidad educativa efectivamente participara de diversas propuestas en un mismo espacio físico, lo cual es advertido del siguiente modo por una de las maestras entrevistadas:

esto de no poder traerlos, bueno, no sé [...] Nosotros somos de mucha clase abierta, de mucha actividad afuera, que se puede ver, que se interactúa... Bueno, eso, obviamente uno lo pierde (entrevista M, escuela 1).

Por otra parte, para poder garantizar el acceso y el trabajo con contenidos pedagógicos a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, fue imprescindible establecer vínculos con dichas familias; así lo remarcan las propias docentes:

fue muy positivo para mí el involucramiento de padres [...] en el rendimiento de algunos niños, que en clase y en el actuar en el contexto con los otros no funcionaban y funcionaron muy bien en los aprendizajes en la pandemia. Por ejemplo, los niños autistas ¿no?, que tuvieron muy buenos logros, con familias que los sostienen por supuesto. Las familias participaron mucho más (entrevista MD, escuela 5);

las familias se volcaron muchísimo a la escuela y acompañaron y apuntalaron, trabajaron muchísimo para sostener la educación de los chiquilines (entrevista I, escuela 3);

esto involucró sin duda el acompañamiento de la familia, el apoyo personalizado de las familias. Aunque tenemos familias que no son organizadas, a las que nosotros tenemos que acompañar en crear rutinas, organizarlas en ese proceso, por sobre todo entendimos ese lema que tenemos, creado por la directora: “la unión, nuestra fortaleza”. Trabajar con ellas nos sirvió mucho en este marco, a pesar de estar en una pandemia... (grupo de discusión M5, escuela 4).

Se necesitó, entonces, desplegar respuestas conjuntas con los adultos referentes, puesto que estos se convirtieron en mediadores entre dichos contenidos y los estudiantes, quienes podían acompañarlos en sus procesos de aprendizajes y la realización de las tareas escolares dentro de cada hogar. De esta forma lo enfatiza una de las entrevistadas:

entendimos que nosotros no solamente le estábamos enviando las tareas a los niños, sino teníamos que mediar con un adulto que, por lo general, por nuestra comunidad, es un adulto que apenas terminó primaria, con escasas estrategias lectoras. Entonces tuvimos que pensar mucho en qué actividades enviar a los hogares para que un adulto lo pudiera entender y explicárselo a los niños y hacer como un acompañamiento. Entonces ahí fue cuando nos dimos cuenta de que no era solamente al niño que teníamos que enviarle las tareas, sino que teníamos que mediar con un adulto. Entonces todas las tareas giraron en torno a un tema lúdico, o en el tema de hacer cosas, crear, en el tema de... [...] Todo lo que implicaba

lo práctico y lo que pudiera estar en esos hogares, ¿no? Entonces se enviaron, obviamente todo en una secuencia que cada docente fue planificando, ¿no? Pero por ejemplo los grupos de 3° fueron por el tema de los germinadores, observar semillas, ponerlas a germinar, enviar fotos de todo ese proceso y, bueno, ahí a partir de ese tema, bueno, las partes de las plantas, bueno, todo lo que pudieron trabajar. Otros grupos fueron por el tema de las recetas. Ta, entonces eran recetas fáciles, con ingredientes que podían estar en los hogares. Bueno, ahí la lectura de la receta, de los ingredientes, las proporciones, ta. Otro grupo fue por el tema de los títeres, la construcción de títeres, con materiales que tuvieran. Después ese títere, o ese germinador, o esa receta, volvía a la escuela y era como el vínculo, ¿no?, de lo que había trabajado en ese momento virtual, con traerlo a la clase y continuar con ese tema o con ese objeto otros conocimientos, otros conceptos vinculados (entrevista SD, escuela 4).

En relación a lo planteado, puede advertirse que a pesar de que la enseñanza es una tarea especializada, tal como propone Terigi (2020), y de la inminente necesidad de que la educación fuera comandada por la escuela, existió una dificultad en cuanto a las condiciones existentes, puesto que no se puede llevar adelante del mismo modo lo educativo, como si se estuviera aún en la escuela; debido a ello, la familia pasó a ser parte del trabajo pedagógico, por tanto, se debió reinventar lo escolar para posibilitar, tal como expresan Benvegnú y Segá (2020), otro vínculo, uno que habilitara otro tipo de relacionamiento, donde existiera una primacía del dar y tomar la palabra, donde apareciera un reconocimiento del saber del referente adulto, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, una escucha atenta a lo que proponían. A partir de ello surge qué puede hacerse, pensarse y de ese modo se construye un espacio de encuentro en el cual dar sentido al conocimiento. La familia fue un habilitante, como lo propone Zelmanovich (2020), allí donde cada niña, niño, adolescente o joven no podía singularizar la mirada, ofreciendo un sostén para que se lograra la continuidad pedagógica, como manifiestan algunas de las docentes:

y viste que, por ejemplo, en mis clases que son 5° y 6°, fue impresionante, porque la familia estaba ahí involucrada. Vos hacías las videoconferencias y los veías a los padres atrás, y estaban atentos, aportaban [...] realmente un trabajo de equipo. [...] Pienso que también el aprendizaje fue importante para la familia, y el cambio en el rol también, porque ellos se vieron en la necesidad de ser más responsables en la educación de sus hijos, y ellos te llamaban y te preguntaban “cómo le puedo explicar tal cosa”, “maestra, no sé cómo enseño esto...”. O sea, pasaron a ser mucho más activos en el proceso de los chiquilines, a pensar con nosotros [...] Esta pandemia sirvió para eso, para que los padres se vincularan activamente a los procesos de aprendizaje (entrevista MD, escuela 8);

este año hicimos grupos de padres y de estudiantes por separado. Entonces había como mucho vínculo con las familias, y sabíamos lo que decían los padres, lo que decían los gurises, sus propuestas [...] Era un vínculo realmente muy intenso [...] Logramos esta especie de comunidad, fue otro vínculo, de confianza con estudiantes, con las familias, entre nosotros, esta complicidad en la que entramos un poco todos, para pensarnos, pensar y esta necesidad de acompañarnos un poco entre nosotros, en los procesos, el gusto de escuchar al otro [...] Eso me parece que fue importante (entrevista P, liceo 1);

con respecto al cambio 2020-2021, decir que ya nos agarró preparadas. Las familias, la mayoría respondían con responsabilidad, respeto, presentando tareas, entendiendo que era un trabajo en equipo, para el niño. Cuando volvieron, se notó que trabajaron, capaz por el intercambio niño a niño, por los mensajes, el apoyo de las familias atrás, el acompañamiento, se sentían apoyadas, podían plantear problemas, propuestas, incluso apoyarse entre ellas. No solo en temas académicos nos acompañamos, hemos tratado de resolver todo tipo de cosas, por eso hay respeto... (grupo de discusión M6, escuela 4);

en la escuela hubo un movimiento para estar unidos, eso hace la diferencia de nuestro colectivo, que reconoce a las familias, que nunca dejamos de escucharlos, de hablar. Esa parte de la escuela abierta a la comunidad, la pandemia no la ha tocado, por eso se hicieron reuniones de familias, bienvenidas, manteniendo distancias, dado el espacio que se tenían... (grupo de discusión SD, escuela 4).

Sin embargo, tal como fue remarcado por un docente, “mantener el vínculo pedagógico no fue fácil” (grupo de discusión M8, escuela 4) desde la virtualidad; las dificultades de poder enseñar, sostener tal vinculación en medio de la pandemia y estar en sintonía con un adulto mediador estuvieron presentes. Así lo resaltan algunas de las entrevistadas:

de repente nos pasa puntualmente con alguna familia que por algo se enojó, y vos no sabías por qué y entonces de repente te mandan un whatsapp, que vos decís “no le voy a contestar a ver si lo borran, no le voy a contestar a ver si lo borran”, no lo borran, entonces le terminás contestando. Pero creo que se genera porque es eso de cómo funcionan las redes, me enojé y escribo cualquier cosa, entonces hay como una cuestión de [...] Como si el papel de la escuela se desdibujara de alguna manera ¿no? Aquello de que en la institución escuela hay cosas que no digo, o en la institución escuela digo de determinada manera y no de otra, acá no importa. O sea, te lo largo y, si te gustó, te gustó y si no lo resolveremos después, que en el cara a

cara no nos pasaba, la verdad, no nos pasaba, sí creo que eso es como una diferencia fundamental (entrevista M, escuela 1);

siempre existió un ir y venir con las familias. Comunicándome yo o las familias mismas, había dificultades. No era que no querían hacer las tareas, sino que ellas mandaban mensaje diciendo “estoy corta maestra con la tarjeta, la semana que viene cuando cobre cargo y le mando las tareas”. Uno veía que intentaban, que querían, era lo que un poco me desmotivaba en 2020, porque muchos no hacían las tareas, o la apreciación de los niños que decían “no, yo no sé nada”. Esto se revirtió, porque tomé eso como experiencia... (grupo de discusión M3, escuela 4);

este año, por ejemplo, el tema es que tenemos muchísimos casos circulando, entonces apareció el pánico, y el pánico ciega, y apareció el pánico en las familias [...] Entonces, gestionar eso es complicado (entrevista I, escuela 3).

A pesar de toparse estos colectivos docentes con las dificultades señaladas, como expresa Southwell (2020), se apostó por un “estar haciendo” dinámico, a fin de poder ensayar respuestas y adecuarlas para contribuir a la construcción de un acompañamiento y sostén entre escuela y familias, que tuvieron como foco principal la búsqueda de maneras de estar a pesar de las condicionantes del contexto, procurando que niños, niñas y jóvenes no quedaran a la deriva, desvinculándose de lo educativo. Así lo remarcan las maestras partícipes de esta investigación:

primero tuvimos que atender a lo vincular, para después poder andamiar, lo que era el trabajo de la escuela misma. [...] Hubo gente que hizo como nexos y como puentes. Nosotros, por ejemplo, tenemos el caso particular de una familia que son refugiados y con ellos tenemos como dos grandes “patas”: un poco es el idioma, que si bien las niñas manejan el español los papás no, y tenemos ahí como un tema de idioma, y la otra “pata” es que están realmente en una situación bastante particular, económica, social, cultural, con un montón de cosas que uno no entiende y que a la vez ellos no entienden nuestro, desde el uso de la túnica, por ejemplo, que en algún momento era “y por qué lo tienen que traer” y era como una cosa que [...] bueno [...] Ese tipo de cosas, ahí por ejemplo, hubo una vecina, ex alumna de una escuela, y nosotros llegamos a esa familia [...] Los teníamos perdidos al principio, a través de ella llegamos a esa familia y ella fue como, todo el año, ella fue el nexo, porque ella maneja el idioma que ellos hablan, porque, claro, es vecina y los conoce, y cosas que desde la escuela no podíamos y chocábamos, ella las medió y fue todo el año el nexo la verdad, este... Es una figura que fue referente clave. Sin ella yo creo que los hubiéramos perdido... (entrevista M, escuela 1);

a nosotros nos costó entender. O sea, cuando los chiquilines no hacían las actividades, había de todo, había gente que no tenía ni idea cómo trabajar, cómo encontrar, cómo subir, cómo hacer, cómo pensar la actividad, que en esa no se animaba a decirlo tampoco y había docentes que pensaban que eso no podía pasar, [...] Pensamos que los demás también las entendían y no era tan así. Entonces, eso, a nosotros nos costó entender [...] Había una cantidad de cosas que realmente al principio parecía como que esto no puede estar pasando y realmente les estaban pasando muchas cosas (entrevista P, liceo 1);

cuando se cortó la presencialidad, teníamos ochenta y nueve niños desvinculados. Este año cuando volvió, en el 2021, volvió a cortarse la presencialidad, que, bueno, nos encontramos que teníamos treinta y siete niños nada más. Ta, o sea, ya el número bajó muchísimo y fue más fácil vincularlos. Por ejemplo, teníamos todos los teléfonos de las familias en un dispositivo, entonces ya sabíamos a quién llamar. Si por ejemplo la familia no contestaba teníamos ya a otro referente, a otra familia para preguntarle. Entonces fue más rápido el buscar a las familias, ta, cosa que nos dificultó mucho, el año pasado. Estuvimos meses buscando a algunas familias, y este año, si bien tenemos desvinculados, sabemos ya a dónde están, sabemos por qué no atienden, o por otra familia nos dicen “bueno [...] estamos con miedo, estamos preocupados, no queremos mandar a los niños”. Ta, porque, bueno, también es un tema de responsabilidad de cada familia que uno le informa, le dice, obviamente que seguimos por equipos de Escuelas Disfrutables⁶, denunciando las situaciones particulares. Pero fueron menos niños los desvinculados, y en realidad ahora le llamamos una nueva forma de desvinculación, les decimos “desvinculados por pandemia”, porque sabemos dónde están y se comunican las familias, es como una opción familiar, de decir “bueno, hasta que no pase esto no los mando”. Entonces, bueno, ya es otra situación, es una desvinculación por pandemia. En eso nosotros encontramos un gran avance, en esa vinculación con las familias, en cómo nos acompañaron... (entrevista SD, escuela 4).

Resulta muy interesante cómo emerge la importancia de lo vincular, cuando contradictoriamente se vieron los lazos truncados, mediados, afectados. De ese modo, cuando todas las fragilidades quedaron expuestas, nos reconocimos en ellas, también por el lugar simbólico que ocupa un docente más allá de las erosiones que podamos reconocer. Esta situación inédita coloca a docentes, niñas, niños, adolescentes y familias en las mismas incertidumbres y es como

6 El Programa Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria se encuentra integrado por equipos profesionales de psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país.

si esa democratización de los padecimientos, aunque tengan expresiones desiguales, hubiera permitido reubicar los vínculos. Así continúa expresando esta maestra esos vínculos recompuestos:

La vinculación con las familias ha sido más afectuosa, porque desde la escuela, ya el vínculo fue distinto con las familias, fue más cercano. A pesar como que otras cosas nos separaron, nunca faltó el afecto, el respeto, la confianza, las ganas de tratar de ayudar, de tratar de buscarle alguna solución a algunas familias que sabíamos que, a ver, no tenían equipo, no tenían internet, no podían venir a la escuela... Pero la escuela sorteó, buscó estrategias para llegar a cada uno ¿sí? Capaz que la familia no venía, ese papá, esa mamá no venía a la escuela, pero nosotros le podíamos mandar por un vecino, por un primo, un repartido de tareas. Ta, entonces ese niño no dejó nunca de estar vinculado con la escuela (entrevista M, escuela 1).

Trascender una serie de dificultades y prejuicios que obstaculizan una relación vincular basada en el diálogo y en la escucha más fraterna posible, cuando más necesaria la encontramos, es cuando se nos ve dificultad, paradoja de las relaciones humanas que, en cierta medida, no se valoran en su justo término en la importancia que tienen para el trabajo pedagógico hasta tanto no se nos ven, al menos, dificultadas:

Nosotros pensábamos que esta situación, que para algunas familias era muy complicada, podía generar hasta violencia con alguno de nosotros, porque en algún momento la gente se cansa y está muy triste, angustiada, ¿no? Y sin embargo, la mayoría siempre fueron relatos afectuosos, “gracias”, “gracias por preguntar”, “qué suerte que...”, “bueno, sí, estaba tratando de llamarte, cambié de teléfono, estaba tratando de vincular...”. O sea que ganamos en eso, en conocimiento de las familias, ganamos en el vínculo y, bueno [...] así fue más fácil lo pedagógico (entrevista SD, escuela 4).

Por otro lado, las docentes entrevistadas dan cuenta de cómo gestionar un trabajo pedagógico conjunto y construir respuestas requirió de poder idear distintos modos de pensar colectivo, por ello se acudió a la conformación de espacios dentro de diferentes plataformas durante la no presencialidad o de encuentros presenciales en el retorno escolar, con los cuidados respectivos de acuerdo a los protocolos vigentes:

hubo muy poquito tiempo al principio. Nosotras teníamos proyectado para la última semana de marzo la primera reunión con familias, la reunión general, porque habíamos hecho antes de empezar, hicimos una reunión de nada, de diez minutos en el parque como para dar los horarios, cómo hacíamos, presentarnos y no mucho más. La reunión de padres, en realidad,

estaba planificada para la última semana de marzo. Como no se pudo hacer después de semana de turismo, ahí no nos demoramos mucho más, planificamos cuatro reuniones que las hicimos todas por meet, este... Dos reuniones con los primeros, dos reuniones con los segundos, participamos todas las maestras de todas las reuniones. Ahí explicamos un poco cómo iba a ser el tiempo de virtualidad, lo que durara, esto de que en principio no íbamos a hacer videoconferencias, que íbamos a trabajar a partir de videos, bueno, un poco la dinámica y trabajamos específicamente en el proceso de lengua escrita. Dio muy buen resultado, tuvimos muy buena conexión, las hicimos fuera de horario, las reuniones fueron todas a las siete de la tarde eso fue un acuerdo con las familias, hicimos una semana cuatro reuniones, una por día todas a las siete de la tarde. El viernes nos queríamos morir, te podrás imaginar, no queríamos ver más gente. Pero funcionó bien, la mayoría de las familias se conectaron y entramos a ver como un cambio en las devoluciones, cosas puntuales que habíamos dicho que se empezaron como a reflejar, en realidad este... En el cambio y, bueno... Ahí venimos tratando de sostener, bueno, esto. Todas tenemos grupos de whatsapp, entonces además de por Crea vamos tratando de aclarar dudas o de generar ese vínculo, sobre todo, ya te digo, con las familias nuevas que son, las sentimos como más alejadas, ¿no?, que es como que nunca... Está como que siempre estás empezando, como que nunca terminás de afianzar, pero, bueno... Tenemos buena respuesta en general (entrevista M, escuela 1);

hicimos reunión de zoom junto con la secretaria y los maestros, que también obviamente de cada clase, hicimos reuniones por niveles, 5º y 6º, 3º y 4º para explicarles. La verdad que se manejó bastante bien. Lo que hicimos fue una cadena, digamos, al tener tanto conocimiento, fue muy importante tener toda la base de datos de la plataforma Guri⁷, porque ¿qué hicimos? De los padres que además ya los conocíamos –porque había algunos que habían tenido varias generaciones de hijos en la escuela–, hicimos grupos de padres, grupos de padres referentes. Nos conectábamos con un padre por clase. Cada maestro después hizo algunas cosas más personales, adaptadas a su clase, te hablo de lo que se hizo desde la dirección. Elegimos un padre referente por clase, le dimos todos los teléfonos, ellos formaron grupos de whatsapp, solo para comunicados, con reglas, ¿viste?, de que no se podía esto y lo otro, y ahí logramos incluso que padres fueran y conectaran niños que estaban fuera. Sin duda que el conocimiento de la comunidad y tener la base de datos todo cargado ya en la plataforma fue una ventaja enorme, que si no, no sé cómo hubiéramos hecho. Pero fue así, llamamos además de los que no se conectaban, yo llamé uno por uno, o Juancito me decía “no,

7 Guri es un sistema de información web que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional.

porque Fulano es vecino mío, bueno, dejá que yo voy”. Entonces los mismos padres que eran vecinos “yo lo veo que está jugando...”, bueno, todos esos pormenores. Y, bueno, logramos una participación importante. No me acuerdo los porcentajes en este momento, pero se enganchó muchísima gente gracias al nexo con los padres (entrevista MD, escuela 5).

Por tanto, en el marco de esta situación de emergencia sociosanitaria, se vio no solo la posibilidad de que algo aconteciera, como propone Frigerio (2020): se apostó por reestructurar y reforzar el vínculo comunitario de la escuela, lo que implicó, además, el permitirse templar conjuntamente con otros las vivencias, experiencias que fueron emergiendo dentro de este tiempo de futuros inciertos o asumir, por parte de estos colectivos docentes, un trabajo político, que avistó que lo producido conlleva efectos sobre la vida de niños, niñas y adolescentes, atender a un esfuerzo sostenido a partir de una fuerte articulación con diferentes actores de la comunidad, más allá de las dificultades latentes, para generar gestos, sostener aquello humano, pensar qué hacer a distancia, cerrar bordes abiertos productos de la desigualdad. De este modo se estableció dicho vínculo comunitario para defender la educación pública, los derechos en disputa, y particularmente el derecho a la educación. Así lo afirman las docentes entrevistadas:

nosotros siempre trabajamos mucho en red con la policlínica que está ahí, enfrente a la escuela, pero el año pasado fue un año que el trabajo en red se activó, se amplió mejor dicho, fue mucho más amplio que en otros años. [...] Buen, hicimos coordinaciones con colegios que están cerca, se consiguieron donaciones, bueno, no sé... Se activaron como un montón de otras cosas que, en general, no era que no hacíamos, pero en mucho menor escala. Eso fue una cosa que nos sorprendió [...] No sé, hicimos por ejemplo, red con algunos vecinos que le prestaban internet a los gurises para que se pudieran conectar y, bueno... toda esa cosa que se generó (entrevista M, escuela 1);

acá, a unos kilómetros de la escuela, hay una zona que se llama Cerro del Pastoreo, que es una zona muy pobre, y hay una vecina que tiene internet y esa vecina compartía el internet con todos los gurisitos que tenía en la vuelta, ¿viste? O sea, la comunidad, un respaldo impresionante, que me parece que no en muchos lugares se da. También en la zona bien del pueblito, yo le hablé a la dueña del almacén ahí, si no le podía compartir el internet a dos gurises que no tienen ninguna posibilidad, y la señora no tuvo ningún inconveniente, les compartió la contraseña y los gurises entraban ahí (entrevista MD, escuela 8);

la escuela hizo un andamiaje a nivel social. La escuela está metida dentro de la comunidad, la comunidad está metida en la escuela (entrevista M, escuela 3).

A partir de lo relevado en estos centros, teniendo presente la variedad de experiencias que se suscitaron en torno al vínculo comunitario, se puede plantear que la pandemia encontró a estas instituciones educativas en un proceso de trabajo comunitario y en red, que les permitió construir una serie de respuestas frente a los desafíos que la situación de emergencia sanitaria colocó. Así lo manifestaron las propias docentes:

tuvimos mucho vínculo con referentes que estaban en el área de la salud o del INAU [Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay], ponele. Viste que, de repente eran psicólogos de los chiquilines o psicopedagogos, o personas que tenían trabajo para mejorar la... No me acuerdo cómo se llaman... Digo, bueno, como para mejorar la redacción, la evaluación escrita. Eran como maestros particulares o en algún caso era específicamente un trabajo que algún psicólogo o un médico les había mandado. [...] Entonces esos fueron los que nos llamaban a nosotros, y nosotros empezamos a tener un vínculo, “estoy atendiendo a Fulano” y entonces “a ver, ustedes, ¿cómo lo ven? Porque nosotros estamos en esto...”. Bueno, eso fue nuevo, porque nunca tuvimos tanto vínculo desde la salud y desde la institución INAU, en esto de lo que podía ser un hogar por razones judiciales, ¿no? Siempre tuvimos vínculo con el INAU, pero se disparó un montón y también las referencias con el INAU (entrevista P, liceo 1);

nosotros hicimos todo lo que pudimos, incluso con Escuelas Disfrutables. Escuelas Disfrutables que estaba desbordada y a la escuela nuestra no venía mucho, porque la escuela nuestra no es una escuela problemática. Entonces íbamos a las casas con la secretaria, con padres de comisión, por esos niños desvinculados. Había muchos, marcados por el miedo de las familias, también (entrevista MD, escuela 5).

En consecuencia, emerge un trabajo en red inter e intrainstitucional, apoyado a su vez en las familias y en la comunidad, que en muchos aspectos tiene que ver con las respuestas que desde las instituciones y políticas públicas se venían elaborando en el período de gobierno del Frente Amplio (2005-2019), que, más allá de las dificultades de estas propias políticas con relación a su concepción y/o ejecución, permitieron el desarrollo de fortalezas institucionales en los territorios, que posibilitaron un mayor soporte al trabajo que desde las instituciones educativas fue, es y será necesario desarrollar y que la situación de pandemia y su emergencia sanitaria, social y económica dejó al descubierto, en los impactos sobre las vidas y trayectorias educativas de niñas,

niños, adolescentes, jóvenes y sus familias. Todo ello justo en el momento en que a partir del cambio de gobierno al de la coalición multicolor, presidido por el Partido Nacional, se desmantelan un conjunto de políticas sociales y se reformulan otras, teniendo como principal horizonte una fuerte individualización –dado que las políticas sociales se orientan en sintonía con las condiciones de vida de los sujetos y con la situación individual que atraviesan– y comunitarización –puesto que emerge una forma de protección que asigna la responsabilidad del bienestar a grupos primarios, por ejemplo familia–, lo que contribuye a la pérdida sustantiva del carácter social y colectivo de lo educativo. Ante ello, las instituciones educativas se van quedando sin parte importante de esos soportes en los que “*andamiar*”, para utilizar el término referido por una entrevistada, respuestas más integrales.

A modo de cierre

En este artículo hemos procurado dar cuenta cómo, a pesar de la pandemia, no existió un aislamiento del trabajo pedagógico, puesto que en este marco excepcional se requirió, en buena medida, de un mayor trabajo pedagógico, reelaborado en algunos casos a partir de otra forma de vincular lo escolar con las familias y la comunidad. Desde los colectivos docentes, hubo un intento de reinventarse, de emprender búsquedas que permitieran reconstruir una presencia pedagógica a través de la virtualidad, de tareas impresas, desde un contacto, acompañamiento con la comunidad, las familias, aprendiendo con otros, más allá de los desafíos y afectaciones presentes.

Por otro lado, puede constatarse cómo esta coyuntura, este tiempo excepcional, permitió no solo advertir un vínculo interrumpido o mediado –lo que provocó realzar su importancia para la enseñanza– sino además colocar un pensar colectivo ante la incertidumbre de esta situación de emergencia, que apostó por tener en primer plano, preguntas tales como: ¿qué es posible desde el trabajo docente?; ¿qué hacer frente a una presencialidad que se interrumpe?; ¿cuáles son los sentidos detrás de lo que se está haciendo?; ¿qué saberes queremos poner en juego ante el encuentro con niñas, niños, adolescentes y jóvenes?; ¿qué aprendizajes quedan sobre la relación entre lo escolar, las familias y la comunidad?

Estas docentes, asimismo, establecieron una disputa frente a las desigualdades exaltadas en los diferentes territorios, tratando de dar respuestas conjuntamente con otros, a los problemas que surgieron, tales como el acceso a recursos, la comunicación, etc. Así es como el trabajo docente ha intentado acercarse al cumplimiento del derecho a la educación, sin reducir al sujeto de la educación a su situación social y económica sino al contrario, visionándolos como iguales, con sus derechos y necesidades, reivindicando la educación

como acto político, partiendo de la justicia social, aun ante un tiempo de abandono y debilitamiento de derechos.

Referencias bibliográficas

- Andrade Oliveira, D., Pereira Junior, E., Clementino, A. M. (orgs.) (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Informe técnico*. Disponible en <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>.
- Benvegnú, M. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 267-278). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Bordoli, E. (2021). Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación. En Gluz, N., Rodrigues, C., Campos, J., Jiménez-Tuy, V., Rodríguez-Martínez, C., Guzmán Calle, E., Bordoli, E., Cornejo Chávez, R., Caamaño, C. y Elías, R. (2021). *Estado y Derecho a la Educación en América Latina Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia* (pp. 59-71). Disponible en https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/02/V4_Estado-y-Derecho-a-la-Educacio%CC%81n-en-Ame%CC%81rica-Latina_N1.pdf.
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 113-123). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. En Maggio, M. y otros. (2020). *Bitácora de cuarentena para docentes e pedagogues*. Disponible en <http://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>.
- Franco, S., Wittke, T., Migliaro, A. y Funcasa, L. (2020). *Teletrabajo en tiempos de coronavirus*. Disponible en <https://psico.edu.uy/covid/teletrabajo>.
- Frigerio, G. (2020). *Educación: palabras tenebrosas en habitualidades trastocadas* [video]. Disponible en <https://youtu.be/9B7WsFmmbCk>.

- Gluz, N. (2021). Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia. En Gluz, N., Rodrigues, C., Campos, J., Jiménez-Tuy, V., Rodríguez-Martínez, C., Guzmán Calle, E., Bordoli, E., Cornejo Chávez, R., Caamaño, C. y Elías, R. (2021). *Estado y Derecho a la Educación en América Latina Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia* (pp. 9-20). Disponible en https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/02/V4_Estado-y-Derecho-a-la-Educacio%CC%81n-en-Ame%CC%81rica-Latina_N1.pdf.
- Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 137-147). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en pandemia? [documento de trabajo]. Victoria: Universidad de San Andrés. Disponible en https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 163-174). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 243-250). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Zelmanovic, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.) (2020). *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [libro-e] (pp. 325-336). Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.

Fuentes consultadas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Resolución N° 1*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Informe Covid-19. La educación en tiempos de la pandemia de Covid- 19*. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2021). *Percepción de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de Covid-19*. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf>.
- Presidencia de la República (2020). Decreto 93/020 Disponible en https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/03/cons_min_18.pdf.

PANDEMIA Y DESPUÉS EJERCICIO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UN LICEO DE LA ZONA OESTE DE MONTEVIDEO

Marcelo Morales, Gabriela Pérez y Agustina Sidi

Introducción

La emergencia sanitaria y su incidencia en la cotidianeidad del funcionamiento de los centros educativos dieron lugar a escenas y experimentaciones pedagógicas inéditas. Este contexto ha planteado a todos los participantes de la comunidad educativa una situación nueva, a la que no era posible responder de los modos habituales. En particular, para los/as docentes implicó adaptar su tarea a la utilización de medios virtuales. En este artículo nos interesa pensar en lo que generó la interrupción de la presencialidad ocurrida en el mes de marzo, en forma imprevista, y, luego, en el segundo semestre del año, el regreso paulatino combinando situaciones de alternancia de grupos o de semipresencialidad.

Para esto, nos centramos en lo que ocurrió durante el año 2020 en un liceo del oeste de Montevideo, donde gracias a la generosidad de un grupo de profesoras, accedimos a sus reflexiones acerca de lo que esta situación provocó. El desafío a enfrentar fue y es grande. Este artículo propone indagar sobre cómo los/as docentes lo afrontaron y cuáles son los aprendizajes que esta experiencia deja para el futuro. ¿Es deseable volver a las clases tal cual eran antes de la pandemia? ¿Hay algo de esta experiencia que vale la pena conservar? ¿Qué deberíamos tener en cuenta para situaciones similares futuras? ¿Qué rupturas supuso? ¿Qué continuidades? ¿Cuáles fueron las principales tensiones y cuáles los descubrimientos?

En el marco del trabajo que se viene desarrollando desde la FHCE-Udelar, entendemos que es posible aportar a la sistematización de estas experiencias, desde un intento de comprensión y análisis de este trabajo pedagógico.

Les preguntamos a las profesoras por las continuidades, las rupturas, las tensiones y los descubrimientos que visualizan desde las experiencias docentes a partir de la crisis sanitaria, con respecto a la modalidad habitual de su trabajo.

Nos resultaba especialmente interesante preguntarnos acerca de los movimientos que esta situación puede haber producido en la “posición docente” de las profesoras, tomando esta categoría de Southwell y Vassiliades (2014):

se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166).

Nos proponemos dos objetivos: en primer lugar, conocer las percepciones docentes frente a los cambios que impuso la situación de pandemia al trabajo docente y la relación educativa, identificando las rupturas y las tensiones, pero también las posibilidades que trajo esta situación. Por otro lado, pretendemos indagar en torno a cambios o efectos en la posición docente que la experiencia de la completa virtualidad y la semipresencialidad pueden haber producido.

El trabajo de campo a través del cual se construyó la información constó de la realización de diez entrevistas semiestructuradas a docentes del centro, priorizando a aquellos que tenían mayor carga horaria en el liceo. Las entrevistas se llevaron a cabo entre setiembre y noviembre de 2020. A través de ellas se indagó sobre una serie de categorías en los dos momentos mencionados: el primero, en la etapa donde la presencialidad quedó interrumpida; el segundo, a partir del retorno paulatino de estudiantes y docentes a los centros educativos.

No presencialidad y después

La educación formal en Uruguay es, desde sus inicios, impartida predominantemente a través de la presencialidad. El 13 de marzo de 2020, el país entró en estado de emergencia sanitaria. Al día siguiente el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) resolvió la suspensión de clases presenciales en todos los niveles¹. A partir de ese momento, el sistema educativo se vio obligado a reestructurar la modalidad de desarrollo de la práctica educativa.

El primer momento al que nos referimos implicó la suspensión total de la presencialidad. Para el caso del ciclo básico en Montevideo, esta situación se extendió desde el 16 de marzo al 29 de junio. Durante esta etapa los docentes desarrollaron actividades por medios virtuales. Dussel (2020) cuestiona si dicha modalidad realmente se trata de educación a distancia y refiere a ella como una

1 Resolución 1, Acta N° 2, del 14 de marzo de 2020.

virtualización, digitalización imperiosa, abrupta, apurada por las circunstancias de los sistemas educativos. Hay mucho debate sobre si las clases que tenemos hoy son clases digitales, son clases de educación a distancia o si son lisa y llanamente una clase en la emergencia [...] con lo que tenemos a mano (p. 90).

Llevar a cabo la educación a distancia implica determinada estructura. Feldman (2020) sostiene que “la enseñanza a distancia tiene sus reglas y requiere un aprendizaje y un entrenamiento específicos. Los que la enfrentemos en estas circunstancias deberíamos evaluar nuestras propias capacidades y ajustar expectativas y propuestas a ellas” (p. 3). Por consiguiente, trasladar la práctica educativa de la presencialidad a la virtualidad requiere de cierta planificación y adecuación al contexto.

En esta línea, Onrubia (2005) plantea que la educación “en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 3). La educación a distancia implica una reconstrucción de la dinámica de la práctica educativa.

Por su parte, Sangrà (2002) sostiene que

La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio. No podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto. En la aceptación de esta diferencia de medio de comunicación reside el éxito o el fracaso de la actividad educativa (p. 10).

Parece ser entonces que es esencial entender que la educación virtual y la presencial constan de dos contextos distintos y que, por lo tanto, lo que ocurra dentro de cada modalidad va a ser diferente. Este punto de partida alude a que es necesaria una planificación determinada para llevar a cabo el traslado de la práctica educativa de la presencialidad a la virtualidad. Incluso tal vez sea erróneo hablar de traslado y se deba hablar de un nuevo inicio.

Otras dos dimensiones son indisolubles y determinantes para el desarrollo de una propuesta educativa virtual. Una, es la de disponer las condiciones materiales necesarias para acceder a ella y otra, la de contar con los conocimientos y habilidades técnicas necesarias para la comprensión de lo que se propone y solicita en las actividades.

La irrupción de la pandemia no dio lugar a contar con un tiempo prudencial para organizar y planificar adecuadamente la práctica educativa bajo

la virtualidad, ya que fue de un día para el otro el decreto de la emergencia sanitaria, la suspensión de la presencialidad y el inicio de propuestas virtuales como única modalidad de trabajo. Los participantes de la práctica educativa se vieran en una situación desconocida y para la cual el sistema no estaba preparado. Esto produjo tanto tensiones y rupturas, como también descubrimientos en diferentes áreas de la práctica educativa.

A finales del mes de junio se retomaron progresivamente las actividades presenciales. Las medidas sanitarias establecieron modificaciones y restricciones que implicaron, entre otros, el carácter voluntario de la asistencia al centro y el funcionamiento en grupos reducidos y días rotativos. De acuerdo a los lineamientos de las autoridades, estas actividades presenciales se agregarían al trabajo en modalidad virtual².

Política educativa: entre la omisión y la libertad

A la hora de indagar sobre el lugar que ocupó la política educativa en los dos momentos analizados en el discurso docente se presentaron dos grandes perspectivas al respecto. Algunos docentes no se sintieron acompañados desde la política educativa y, por otro lado, están aquellas profesoras que sintieron libertad al momento de ejercer su rol en este contexto.

Acerca de las orientaciones generales

En lo que refiere a las directivas enviadas desde ANEP sobre cómo llevar a cabo el liceo en un contexto de pandemia aparece la idea, en la mayoría de los docentes, de que no hubo lineamientos claros. En palabras de una docente:

Todo lo que pasó ahora, en este último tiempo, está hecho, no estoy hablando de si bien o mal, fue la realidad, está hecho sobre la marcha. Un día salía una circular en donde decía que vos tenías que hacer determinada cosa, a las dos horas la circular enmendaba la otra. O sea, en cuanto a política educativa fue como un ir tirando, ir tirando y vos maneja te. O sea, como que no hubo cosas claras (docente 6).

La pandemia se trató de un contexto inesperado para el cual parecía no estar preparado el sistema educativo en tanto no se contaba con una organización

2 Estos lineamientos se encuentran en dos comunicados, uno de Presidencia de la República (https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2020/noticias/AG_283/Vuelta%20a%20clases.pdf) y el otro de ANEP (<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200529/Protocolo%20unificado%20centros%20educativos%202020%20v4%281%29.pdf>).

ajustada a un contexto de este tipo, lo que implicó que se fuese organizando a medida que transcurría la pandemia. Las docentes posicionadas desde esta perspectiva sintieron que su trabajo no fue apoyado desde ANEP y que la responsabilidad recayó en ellas. Para este colectivo el apoyo surgió entre los propios colegas:

la educación la sostuvimos los docentes en toda esta etapa, no hubo apoyo de las autoridades (docente 1);

yo no me sentí apoyada ni respaldada en mi trabajo, sí por mis compañeros, sí por la gente con la que estábamos trabajando (docente 6).

Por el otro lado, otras profesoras interpretaron las directivas de ANEP como libertad en su trabajo, quedando a cargo de cada institución los lineamientos a implementar. Estaba presente el mandato de mantener el vínculo con los estudiantes, pero las decisiones acerca de cómo lograr esto quedaban a cargo del centro educativo, de la dirección y de los docentes. Desde esta perspectiva se percibe mayor libertad en el ejercicio de su rol, donde los criterios a seguir no venían dados centralmente y resultaban de una construcción personal o en diálogo con los y las colegas del centro educativo:

A nosotros se nos dio la libertad de poder incursionar en la virtualidad como cada uno podía. Lo sentimos así, no se nos impuso nada. Entonces, fue bueno porque desde las autoridades sí, había que mantener el vínculo, pero no se decía cómo. Había que transformarse, pero no se nos decía cómo, pero no fue malo tampoco (docente 7);

La política educativa quedó en manos del director o directora del centro educativo. Eso lo plasmó la directora, lo dejó bien claro, y desde marzo hasta que se retomó la presencialidad y luego hasta que se retomara la obligatoriedad y posteriores circulares, los lineamientos fueron generales y fueron totalmente a criterio de la decisión de la comunidad educativa y de las direcciones de cada liceo, por ende, en coordinaciones nos encontrábamos con compañeros relatando vivencias, experiencias, a punto de partida de pautas de trabajo de diferentes directores, o sea, cada director impuso sus pautas de trabajo en estos primeros meses (docente 8).

En esta perspectiva, los lineamientos enviados desde ANEP eran percibidos como libertad para que las decisiones se llevaran a cabo desde cada centro educativo, por lo que cada institución podía actuar de manera diferente, de acuerdo a lineamientos de directoras y directores. No obstante, existen otros sentidos y percepciones de las docentes en relación a lo que producen esos aparentes márgenes de libertad:

queda la secuela, la secuela de un marco de referencia, en políticas educativas no clara y cuando te digo esto, los estudiantes nunca supieron qué iba a pasar con su destino y eso también juega en contra. Parece algo a favor, ¿verdad? Somos libres de hacer lo que queramos, no importa, pasan todos, no pasa nadie, va a haber evaluaciones escritas, va a haber exámenes... La incertidumbre daña. Creo que el marco de referencia de las políticas educativas, hasta ahora, me atrevo a decir que es la incertidumbre. Tres circulares llegaron para definir el fin del curso: horas y horas de coordinación y nadie pudo sacar nada en limpio, precisamos flúor y más marcadores para delimitar porque no hay, la ambigüedad es lo que tiene, genera incertidumbre. Entonces hay que leer el pie de página, la letra chica, analizar y recontra analizar para saber exactamente lo que tenés que hacer como adulto docente. Imagínate la cabeza de los jóvenes que todas las semanas estaban cambiando [no se entiende] porque modificaban las circulares a cada rato... En materia de política educativa, la incertidumbre es lo que imperó todo el año, pero bueno... (docente 8);

La educación la sostuvimos los docentes en toda esta etapa, no hubo apoyo de las autoridades. Es más: nos dijeron que no hicimos nada, cuando mandamos tareas nos decían que no era obligatorio porque era solo vinculación, cuando retornamos nos dijeron “bueno, tienen que evaluar...”. Nos dijeron al principio que no evaluáramos y volvimos y teníamos que ponerles una nota... Vamos para adelante y vamos para atrás... Entonces fue como, bueno, saco cosas, planteamos, veo qué piensa la gente y ahí volvemos para atrás... (docente 1).

Asimismo, se puede plantear una posición híbrida sobre esto: quienes entienden que se transitó este contexto de la manera en “que se pudo”. En tanto fue una situación nueva e inesperada, desde esta perspectiva se entiende que no es posible realizar la comparación de cómo otras autoridades hubiesen llevado a cabo esta situación:

Me parece que fue algo tan grande que no sé cómo hubiera otras autoridades ante lo mismo, es como que muy impredecible. Yo creo que se trató de salvaguardar la salud no en desmedro de la educación [...] Después esto de la pandemia te lleva a que hay cosas que no podés manejar, yo creo que hubiera sido peor las consecuencias de no haber vuelto a la presencialidad que haber vuelto (docente 2).

En todos los casos supuso un fuerte desafío para los docentes, que veían las condiciones en que desarrollaban su trabajo y para las cuales se prepararon en su formación, cambiadas de un día para otro.

Evaluaciones, pasajes de cursos e inspecciones

El sistema educativo en enseñanza media se caracteriza por ser graduado y con un currículo que se basa en la fragmentación disciplinaria. Esto implica que se deben aprobar los cursos de determinado grado para luego pasar al siguiente. El pasaje de los cursos se lleva a cabo a través de evaluaciones. En el contexto de pandemia el tema de la evaluación y los pasajes de los cursos pareció caracterizarse por la incertidumbre. En una primera instancia, desde ANEP se planteó que la educación virtual tenía como objetivo mantener el contacto con los estudiantes con el fin de que siguieran vinculados a la institución. Este objetivo se modificó al regresar a la semipresencialidad, ya que en esta segunda etapa se planteó la implementación de las evaluaciones. Esto produjo tensiones en el trabajo docente en tanto, según expresa la docente en la cita expuesta, no había una congruencia entre los objetivos de la primera etapa y de la segunda.

Había una circular que venía desde ANEP que decía que las actividades que se iban a hacer en la época virtual, de la cuarentena, iba a ser de vinculación, para que el estudiante permaneciera vinculado a la institución. [...] Cuando volvimos, pasó una semana, nos pidieron reuniones y evaluaciones. ¿Con qué carácter le pongo a un chiquilín una evaluación si las tareas eran de vinculación? [...] Vamos para adelante y vamos para atrás (docente 1).

Esto lleva a cuestionar la calidad del sistema de enseñanza que se impartió en dicho contexto. Según Biggs (2006) una educación que refleja buena calidad “alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (p. 29). Por consiguiente, se puede pensar que hay una tensión entre los objetivos iniciales de la educación a distancia en una primera instancia y las evaluaciones que se pretendían impartir en un siguiente momento. Se trata de una situación en donde hay un desencuentro entre el tipo de enseñanza que se impartió y lo que se pretende evaluar de sus resultados.

El año 2020 no contó con período de exámenes, lo que implicó que exámenes de años previos quedaran sin rendir pero al mismo tiempo los cursos posteriores seguían su trayecto:

No hay períodos para este año lectivo y eso me parece medio peligroso como precedente para años futuros, también de que sea todo más sencillo y después la realidad. Los que pasan a bachillerato no es lo mismo que los que pasan a facultad, van a tener que tener períodos antes del año lectivo para ver si acceden a la universidad o no porque si le quedan materias pendientes... No cursaste 6° este año, no te vas a examen (docente 2).

El final de los cursos también fue regido por la incertidumbre ya que los docentes no sabían cómo iba a ser la modalidad de cierre: *“estamos haciendo lo que se puede para darle fin a un proceso que no va a terminar ahora, que va a continuar en febrero con muchos de ellos... tiene que quedar claro”* (docente 4).

Por otra parte, se destaca positivamente el hecho de que las evaluaciones no fueran “condenatorias”. Se determinó que *“las evaluaciones fueran numéricas y no fueran condenatorias, o sea, no podemos condenar ni castigar a estudiantes cuya realidad es incierta, por más que uno presume que está de vivo”* (docente 8). Por consiguiente, se puede pensar que esto refleja que se tuvo en cuenta la diversidad de contextos de los que los estudiantes son parte y que el haber continuado con la educación desde el sistema, en principio mediante la virtualidad y luego a través de una modalidad mixta, no implica que todos los estudiantes transiten esta situación en condiciones óptimas. No todos los estudiantes pueden llevar a cabo su trayecto educativo de la misma forma cuando no se está en contexto de pandemia, seguramente sean aun menores las posibilidades de que eso suceda en una situación de emergencia sanitaria que impactó en todos los ciudadanos de diferentes formas y de manera masiva en muchos casos.

Otra arista que muestra esta situación es que no hay un conocimiento personalizado de la realidad de cada joven, es decir, no se logra tener contactos con cada uno de ellos para aportar los apoyos pedagógicos que su situación demande. En términos ideales, una respuesta adecuada implicaría la posibilidad de dar diferentes respuestas o soportes a cada uno de los estudiantes. Y algo que caracterizó la respuesta de la educación pública frente a la pandemia fue la uniformidad, mostrando cierta incapacidad de adaptarse a las diferentes realidades de los y las estudiantes. Es así que medidas como el pasaje a la virtualidad fueron tomadas de manera uniforme pero es posible pensar que en algunos casos la concurrencia al centro educativo hubiera sido habilitante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En algunas entrevistas se plantea que desde la inspección hubo acompañamiento al trabajo docente, desde una posición que comprendía los desafíos que implicaba su tarea en las nuevas condiciones:

Y, por otro lado, la política educativa, el nexo más fuerte que yo vi fue a través de las inspecciones. Las inspecciones bajaban lineamientos y siempre fue con un criterio, muy amplio, para nada sesgado y para nada apremiante: hagamos lo que se pueda, como se pueda, trabajemos lo mejor que se pueda, pero hagan lo que puedan. No hay obligatoriedad de nada, ni de horas de zoom, ni de horas de Crea, ni de horas de classroom (docente 8);

La inspectora de asignatura durante la no presencialidad acompañó más. Enviaba constantemente en forma capaz que mensual o un poquito más, bimensual, los lineamientos y eso fue un gran apoyo. Incluso también

hicieron salas de asignaturas, en las cuales nos escuchaba las demandas y nuestras preocupaciones y uno de los hincapié que hicieron, bueno, que la virtualidad no tiene que tener el..., o sea, no es lo mismo que la presencialidad en el sentido de que no son los mismos aprendizajes los que se generan a través de la virtualidad y la presencialidad (docente 9).

Se puede decir, entonces, que al menos desde algunas inspecciones, los docentes han recibido apoyo para desarrollar su trabajo, pero sin el planteo de lineamientos rígidos ya que se destaca una flexibilidad para llevar a cabo el trabajo docente. En el período meramente virtual se apeló a que el docente hiciese lo que estuviese a su alcance con las herramientas que tuviera disponibles.

La obligatoriedad de la educación en un contexto de pandemia

Durante la etapa de suspensión total de actividades presenciales, la educación solo pudo proponerse a través de soportes virtuales. En este contexto no era obligatoria la educación a distancia, ya que se entendía que no todos tenían los recursos para poder llevar a cabo la educación en esta modalidad. En un segundo momento, se volvió a la presencialidad, pero de manera paulatina instalando una modalidad de educación mixta, donde aparecieron tensiones sobre la obligatoriedad. Por ley (N° 18.437), en Uruguay la educación es un derecho y una obligación hasta enseñanza media:

Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje (Uruguay, 2008).

Sin embargo, esta obligatoriedad se puso en cuestión durante parte del año lectivo de 2020, ya que hubo un período posterior al reintegro a actividades presenciales en el que esta no fue obligatoria debido a la situación de emergencia sanitaria. Para una docente esto se trató de una incoherencia muy grande:

Una incoherencia grande, muy grande es estirar la obligatoriedad hasta septiembre... Demorar, porque obligatorio era todo el curso desde marzo. [...]. Tal vez, un padre resolvería... Bueno, hasta que no sea obligatorio no va... Y entonces recién llegaron en septiembre... Toda esa instancia de junio, julio... que cada docente a su manera intentó reparar... hacer algo con lo que había hecho en cuarentena, en el período virtual... toda esa instancia

que fue como de enganche... al programa, del chico, a los conocimientos, se lo perdió. Y se sentían perdidos (docente 4).

Esta modalidad trajo consecuencias importantes, ya que mientras la educación no fue declarada como obligatoria hubo varios estudiantes que no asistieron a los centros educativos lo cual impactó en su aprendizaje ya que la pérdida de clases implica pérdida de abordaje de saberes. Mientras esos estudiantes no iban al liceo, las clases continuaban y el desarrollo de las asignaturas también, por lo cual al momento de regresar había contenidos con los que no contaban, se los habían perdido.

Ser docente en pandemia

La irrupción de las nuevas formas de organizar las propuestas educativas a partir de la situación de pandemia supuso una reorganización del modo en que llevan adelante su trabajo los docentes. Este cambio tuvo algunas características, resaltando lo abrupto que implicó de un instante a otro la necesidad de llevar adelante el trabajo docente de una manera totalmente diferente.

En las consideraciones de las profesoras acerca de la etapa en que el trabajo se desarrolló en forma virtual, hay valoraciones desde diferentes perspectivas. Las agrupamos en diferentes tópicos, en el intento de ir recogiendo las diferentes posturas y entrelazando cierto diálogo entre ellas.

En cuanto al ser docente, o a la autopercepción de lo que implicó la suspensión de la presencialidad en su concepción de lo que es un docente y en qué consiste su trabajo, es compartida la idea de que repercutió fuertemente dado lo rápido e inesperado del cambio:

Creo que hubo un cambio muy grande, el rol docente se desfiguró y se volvió a configurar por completo. El no poder trabajar cara a cara con las personas fue algo espantoso. Para mí y para ellos también, porque no es lo mismo verte a través de un zoom o una plataforma que estar ahí (docente 1).

Sentimientos de incertidumbre y desconcierto estuvieron presentes con fuerza en esta etapa inicial, que en un principio se suponía que iba a ser breve:

Lo primero fue de gran incertidumbre, creo que fue el pensamiento general habiendo coordinado con los compañeros que iba a ser por un período corto. Bueno... serán 10 días, serán 15 días y bueno y después se fue alargando. Bueno, como te decía, lo primero fue una gran incertidumbre, nunca habíamos estado en presencia de esto, cómo iban a ser las clases realmente

nadie lo sabía y ahí surgieron el tema de las plataformas y adoptar una plataforma y entre nosotros decidir para qué lado vamos (docente 2);

Llegamos a tener dos clases, después del corte fue un caos. Era como que todos estábamos corriendo de un lado para el otro sin saber qué hacer, de la noche a la mañana cambiar todo. Ninguno estaba preparado para algo así. Más allá de que lo intentemos y seamos un poquito más habilidosos con la tecnología, me parece que, para esto, así tan de golpe ninguno está preparado... (docente 3).

El principal cambio al que refieren las entrevistadas se relaciona a la necesidad de utilizar formas de trabajo y comunicación virtual con los y las estudiantes. Si bien algunas plantean ya utilizar la herramienta al momento del corte de la presencialidad, que pasara a ser el único medio de trabajo era un gran desafío:

cómo me modificó a mí, muchísimo, porque la herramienta informática no era algo... quizás por generación, por gusto personal, no es... Yo estoy acostumbrada a la presencialidad, al contacto, al estar y me parecía algo como tan lejano, tan... ¿Quién estaba detrás de esa herramienta informática en la casa? Yo acá los veo a ellos con todo lo que conlleva o a las familias cuando se las convoca, pero detrás de una computadora, de un teléfono... (docente 2).

La utilización de los medios que ofrece la tecnología para sostener una propuesta a distancia fue marcada como una de las dificultades o de los desafíos que implicó el nuevo contexto de trabajo. Nos preguntamos si, más allá del medio –en este caso la tecnología informática y las distintas plataformas– no hay algo de la esencia de la relación educativa que se pone en cuestión, teniendo que tomar decisiones que van más allá de la resolución técnica. Por ejemplo, si los programas de las asignaturas no ameritarían algún movimiento para poder aportar a construir una visión crítica y abarcativa de lo que sucede, desde los aportes de cada disciplina.

Como contracara de la utilización de medios tecnológicos para la comunicación, se destaca lo que implicó la imposibilidad de sostener encuentros cara a cara, del contacto directo con entre profesores y estudiantes:

Cambió un montón. Totalmente, no solo eso, en mi caso es un idioma, necesitamos el contacto con los chiquilines. Es como que yo, por lo menos, lo que sentí fue una separación enorme con ellos. Este año soy profesora de 2° pero la mayoría fueron alumnos en 1°, ya los conocía, ya sabían cómo trabajaba. No pude ver el avance de un año a otro, no se pudo trabajar un montón de cosas que yo esperaba trabajar con ellos. En idioma no hubo

mucho intercambio en cuanto al idioma porque estuvo muy limitado todo. Los veía muy poco... El trabajo en plataforma estuvo complejo (docente 3).

En cuanto a la relación educativa durante la pandemia, hay consideraciones de diferente tenor. Varias refieren a la posibilidad misma de establecer una buena comunicación en términos pedagógicos, ya que aún en las propuestas que se desarrollaron en forma sincrónica, la distancia que supone una pantalla por momentos se percibe como infranqueable:

Ese juego cuando ves la mirada de alguien que notás que no entendió, aunque te diga que sí o cosas por el estilo se pierden completamente. Y así fue como terminamos con niveles tan grandes de deserción (docente 1).

La distancia que se atribuye como resultado de la comunicación virtual es vinculada, por algunas profesoras, con la desvinculación de estudiantes, que ocurrió en forma más acentuada que lo habitual durante el período de trabajo no presencial:

de cada 2° empecé con 5 o 6 que se conectaban a la clase. La clase yo la grababa y después la subía a Crea, por si alguno por x razones no se podía conectar y después sí podía engancharse, pero terminé con 2 de todos los segundos que se conectaban a la clase. Y lo mismo me pasó en primero (docente 1).

Hay otras referencias con respecto a ciertos límites que implica la comunicación virtual a la hora de entablar una relación educativa, enfatizando en lo que posibilitan los contactos cara a cara:

Qué bueno, que, si bien teníamos que manejar la virtualidad como una posibilidad muy favorable para los procesos pero nuestro quehacer era el presencial, que eso implica también... Porque, bueno, a ver, el tener encuentros a través de zoom, a través de Crea, no es dar la clase. Damos la clase cuando tenemos al estudiante en frente, cuando lo tenemos físicamente, no a través de una pantalla porque sabemos cómo se siente ese estudiante, cuándo baja la mirada... Porque yo, por ejemplo, cuando experimenté por zoom lo hice con mi celular, porque mi computadora..., no sé... Tengo las dos pero, eh, no sé... No supe cómo hacerlo y, bueno, chiquitito así qué vas a ver, qué vas a saber cómo son los ojos porque vos no sabés si está triste, si no está triste, cómo se siente, lo que le pasa cuando lo ves personalmente (docente 9).

La capacidad de adaptarse a la nueva situación, buscando alternativas para el desarrollo de la propuesta educativa, fue resaltada como algo necesario y que derivó en búsquedas por parte de las entrevistadas. No obstante, en las

percepciones de las entrevistadas, surgieron consideraciones que refieren al alcance y límites que operaron en los primeros meses, más allá de la disposición y adaptaciones realizadas en el contexto:

la familia tiene un rol muy importante. Porque si vos te situás: un alumno de 1^{er} año de liceo, once materias, once docentes, ninguno conocido, once disciplinas a trabajar, a deberes y a recibir evaluaciones... Un pool que no lo entiende nadie y si el alumno no tenía el apoyo de un padre, una madre que sí hubiese pasado por ese estadio de 1^{er} año de liceo y le pudiese dar una mano, se haría cuesta arriba... Trabajar on line no es para cualquiera, necesita un apoyo de un adulto, esa es la otra pata, necesitamos una familia que contenga al estudiante, que también es una falencia (docente 8).

Una cuestión que nos parece que merece una atención particular y que ameritaría el abordaje en un trabajo específico de indagación es la que refiere al conocimiento de los docentes acerca de los sentimientos de los /as estudiantes. Se menciona en algunas entrevistas que el trabajo a través de plataforma no permite conocer los sentimientos de los/as estudiantes y que lo presencial sí lo permite. Nos preguntamos acerca del lugar que toma la expresión y el intercambio de estos sentimientos en la clase presencial; sería sin dudas una cuestión interesante a indagar.

Por otro lado, se percibieron dificultades en el equipo ya que adaptarse a esta forma de trabajo implicaba también poner en cuestión algunos elementos de la forma de entender la tarea docente:

Creo que pasa por ahí, existieron los profesores que pudieron transformar una dificultad en una posibilidad y existieron los profesores que dijeron “bueno, yo, mi condición de lo que yo hago es con un pizarrón y yo no puedo salirme de ese esquema, esto no es educación”, buscar todas las formas negativas de decir “esto no se puede”. Pero creo que fueron los menos, dentro del sistema todo el mundo trató de buscar la forma (docente 5).

La pregunta acerca de la educación, de lo que es educación y lo que no, aparece en forma repetida desde diferentes perspectivas en las entrevistas a partir de la situación que impuso la pandemia. Creemos que es una pregunta que vale la pena sostener, quizás más aun, en los tiempos donde no haya una situación particular como la que atravesamos. Una posibilidad que brindó la situación de pandemia fue el movimiento que provocó en el escenario habitual, lo que favorece percibir cuestiones que en los tiempos de “normalidad” nos pasarían desapercibidas. El desafío es poder sostener estas preguntas en forma permanente en nuestras prácticas, donde la quietud y la repetición rutinaria son señales que deberían alertarnos.

El tiempo de trabajo

La flexibilidad que implica esta situación para los docentes supone una gran exigencia. Por un lado, en el diseño y ejecución de su tarea y, por otro, en la posibilidad de articular los tiempos de trabajo con la cotidianeidad de su hogar, que también se ve trastocada por esta situación. Una tensión que se repite en las entrevistas es la de poner un límite al tiempo de trabajo ya que, a través de los medios digitales, las docentes sienten estar trabajando todo el tiempo, borrándose los límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo personal y familiar:

Creo que las tensiones más grandes surgen del hecho de creer que como nosotros trabajamos desde nuestra casa teníamos que trabajar 24 horas de corrido y cosas que muchos hicimos. Yo pasaba todo el día en la plataforma, me di cuenta que entraba a las 7 de la mañana y eran las 12 de la noche y yo seguía ahí. Era una locura. Después de escuchar medios, autoridades, padres diciendo que no hicimos nada, eso choca de una manera horrible, después de todo el esfuerzo que uno hizo... al final los que estuvimos sosteniendo la educación fuimos los docentes todo este tiempo. Eso no fue reconocido en ningún lado (docente 1).

A partir de esto, cabe reflexionar acerca de la organización del tiempo de las docentes como uno de los factores a problematizar, tanto en la situación de pandemia actual como en la situación habitual.

El trabajo en diversas instituciones educativas compartiendo diferentes y numerosos equipos de trabajo, alto número de grupos y, por ende, la referencia a un gran número de estudiantes hace parte lo habitual en los docentes de educación media. Creemos que este factor se agudiza en la situación de no presencialidad, ya que todos los intercambios pasan a realizarse por los medios virtuales, tanto institucionales (Crea u otros) como personales (whatsapp, Facebook, Instagram, correo electrónico, etc.).

La cuestión del tiempo en la tarea docente es interesante, ya que se asocia casi exclusivamente al tiempo de clase, pero sabemos que implica mucho más. Algo de la situación de la pandemia produjo cierto corrimiento en la relación entre tiempo y espacio, los traslados por la ciudad, los lugares asociados a determinadas tareas, los espacios sociales informales que se producen tanto en los tránsitos por la ciudad como en los centros educativos. Hay un “ahorro” del tiempo que, por ejemplo, se dedicaba a los traslados. Creemos que todo esto muestra algo de una modificación profunda entre la relación tiempo y espacio, donde el trabajo desde los hogares conlleva una serie de consecuencias que afectan el tiempo de clase, pero quizás más aun el resto del tiempo: los encuentros informales en los traslados por el centro educativo, los espacios de descanso compartidos, lo que se produce en la mera convivencia sin que esté

mediada por una propuesta de enseñanza. La vida en común se ve afectada por las distancias en forma contradictoria: por un lado, las pantallas acercan a conocer datos de las vidas cotidianas de los participantes, por otro, no tienen el “después” de la clase que se produce mientras todos juntan las cosas, se saludan, se van, la videollamada termina de repente.

Virtualidad y acceso contingente

Al evento que constituye la decisión de suspensión total de clases presenciales, sobrevino la reorganización general de la tarea y las condiciones en las que se desarrolla la actividad docente. Tras la puesta en marcha de modificaciones en ese sentido, se abre un tiempo de reacciones y respuestas a ello por parte de los estudiantes. Siempre considerando la etapa de no presencialidad, un señalamiento que se reitera es el de marcada reducción de contacto y oportunidades de interacción con buena parte de los estudiantes. La ausencia de lo presencial fue, para un conjunto de estudiantes, la ausencia de contacto con los aprendizajes del curso y con las personas que lo comparten:

Sí, es eso, yo llegué a tener clases por zoom y en marzo eran 34 chiquilines y ta... y por zoom eran 3 o 4, más o menos. Yo sé que hay un montón de factores, no solo los chiquilines... hay un montón de factores, esto nos afectó de todas las maneras posibles (docente 3);

había un grupo de 2º donde se conectaba un solo chiquilín a la clase y se conectaba con la madre porque como la madre después quería hacer los ejercicios con el chiquilín, ella también quería escuchar la explicación que yo le daba para estudiar juntos. Y, bueno, yo le dije a la mujer “y bueno, somos tres”. O sea, venga y aprenda matemática. Estuvimos los tres en esa clase (docente 6).

En este sentido, las docentes identifican diferentes aspectos que a su entender explican las debilidades y límites de esta modalidad de trabajo. Esos aspectos tienen una característica común: en el escenario de completa virtualidad las posibilidades de acceso y desempeño estudiantil quedan absolutamente supeditadas a las condiciones y circunstancias personales de los estudiantes. La condición de ser estudiantes durante la no presencialidad, adquiere en la experiencia de las docentes entrevistadas, un carácter contingente.

Sostener los cursos en una modalidad exclusivamente virtual requirió que los estudiantes contaran con determinados recursos (materiales, pero también de disponibilidad de atención y apoyo a la realización de tareas, o de conocimientos y saberes previos). Las circunstancias personales que inciden siempre

en todo proceso educativo en este tiempo se volvieron, según la perspectiva de las entrevistadas, determinantes: la continuidad y aprendizajes ocurrieron o no según la situación personal de cada estudiante. Aspectos como los recursos materiales de los que se dispone a nivel individual o relativos a las dinámicas y funcionamiento interno familiar, pasaron a ser determinantes en la posibilidad de acceso y desempeño estudiantil:

Entonces qué quiere decir: mamá, papá, figuras, lo familiar da la impronta y fija este... Como lo dicen hace quinientos años todos los pedagogos, que el nivel alcanzado por los estudiantes va a ser igual o menor al nivel alcanzado por los padres. Entonces los niveles socioeconómicos más bajos van a quedar sumergidos y los medios altos... Entonces, ese es el problema de este año, el problema más grande, más grave es dejar en manos de la contingencia cultural, la educación (docente 8).

Un primer factor es el de desigualdad ante las condiciones materiales necesarias para poder acceder a las propuestas en modalidad virtual:

si no tenés conectividad y el uso de datos muy escaso porque de repente en una familia había que compartir el mismo teléfono y la misma cantidad de datos traducido dinero, que de repente había mucha ansiedad frente a eso porque las oportunidades de unos no eran las mismas que las de otros (docente 2);

Un chiquilín que volvió a la presencialidad hace poco, me planteó que no tenía luz en la casa porque le cortaron la luz porque no tenían para pagar la luz. Entonces, esas cuestiones, si bien esto es una herramienta espectacular y sí los chiquilines gracias al Plan Ceibal tienen sus herramientas, tienen la máquina, pero la máquina necesita dinero y otras cosas para poder acceder a la educación, a tener esto. Por eso lo presencial es importante para estos chiquilines, porque, por ejemplo, ellos el boleto sí lo tienen gratis, no el internet, entonces pueden venir al liceo y todas esas cosas han hecho una diferencia importante que en un sistema privado, por ejemplo (docente 6);

muchos jóvenes no tenían internet, no tenían forma de conexión, la única forma es a través de un celular, del celular de sus madres que luego de 12 o 14 horas de trabajo llegan a sus casas, donde tenemos datos móviles escasos, donde tenemos muchos hermanos y donde no hay posibilidad de trabajar on line (docente 8).

Agregado a lo anterior, se identifica otro obstáculo en la ausencia de mediaciones, interacciones e intercambios necesarios para comprender y realizar las tareas propuestas. Este elemento, reiterado en las apreciaciones de las

docentes, este aspecto es señalado como una falta absolutamente relevante, es lo que se destaca a la hora de identificar qué se pierde cuando no es posible el encuentro presencial:

faltó a ese espacio de cómo entender las tareas, o no entendiste, empezamos de vuelta... Hay muchas formas de abordar una misma cosa... Ahora no... Las explicamos una vez y hasta el otro zoom no nos veíamos... y por ahí te perdiste de entregarla... (docente 1);

la educación no es transcribir información, la educación no es vincularnos a través de un zoom. La educación es poder explicar con lujo de detalles, parado a medio metro, que ese esquema quiere decir tal o cual cosa o que la duda que vos tenés es tal o cual otra. O, por ejemplo, escuchar comentarios para reflexionar acerca de los pensamientos del prójimo, ¿no?... La riqueza de la educación pasa por la interacción humana, no pasa por horas de zoom ni de lectura de consignas que tengo que decodificar en un cuaderno, que no siempre se logra porque para eso tengo que tener un marco referencial familiar que sustente esos aprendizajes. Entonces, ¿qué hacemos? (docente 8);

no es lo mismo estar en clase y estar nosotros arriba, con ellos, que nosotros por fuera atrás de una computadora. El mediador era una computadora, muchas veces no llegaba el mensaje totalmente (docente 3).

Las preocupaciones en torno a los efectos en los adolescentes de esta etapa refieren tanto al cumplimiento del derecho a la educación como a aspectos ligados a ello, pero aun más amplios, algunos relativos al bienestar integral, la salud física y mental y, otros, a las oportunidades a futuro:

podemos pensar que un estudiante que tiene todas las comodidades en la casa, que los padres están fantásticos, pero se puede haber deprimido también y es un derecho del estudiante, ¿por qué no? Puede estar deprimido, puede no estar trabajando porque está cursando una depresión psiquiátrica, psicológica, psicoemocional, afectiva. Uno no es quién para juzgar en este marco de pandemia la actitud de adolescentes entre marzo y julio-agosto, ¿verdad? Y es ahí que se deprimen, se encapsulan y, este..., se... La depresión y el aislamiento que genera la virtualidad es algo de lo que también se debería de hablar (docente 8).

Es interesante detenernos en dos efectos que parece haber tenido la experiencia de la distancia y la virtualidad, de acuerdo a consideraciones recurrentes entre las docentes. Por una parte, la etapa de no presencialidad hizo aparecer de forma ineludible las condiciones de desigualdad social y las

formas y medida en que ello afecta a cada estudiante. Las semanas de trabajo virtual develaron y enunciaron en forma explícita desigualdades y dificultades. En ocasiones a partir de la imposibilidad de ver a los estudiantes y, en otras, justamente, por ver a través de la pantalla aquello que no se ve en clases presenciales, la etapa virtual llevó al encuentro en forma directa e ineludible con las condiciones y situaciones de vida de los estudiantes. Como ausencia o como “*fondo de pantalla*”, lo que antes era una posibilidad, una suposición, se impuso como constatación:

Afectó a las familias, a los chiquilines, ahí nos damos cuenta de las carencias del hogar, de la cantidad de cosas que faltan. Y que muchas veces ellos están preocupados por otra cosa (docente 3);

El problema es que para el contexto de chicos con los que nosotros trabajamos, algo que para uno parece tan habitual como tener el internet y la conexión, yo donde vivo por ejemplo tengo fibra óptica entonces todos acá en el barrio donde vivimos tenemos internet, tenemos internet libre, pero no es la realidad de estos chiquilines. Entonces, plantearles una educación virtual 100% implicaba que ellos... muchos me decían “profe, pero la clase me comía todo el internet”, porque ellos recargaban internet con una tarjeta (docente 6);

se acercaron, nos contaron, se abrieron, les pasaron muchas cosas, muchas, muchas más de las que a veces pensamos o que a veces no teníamos ni idea que les pasaban cosas así. Papás sin trabajo, salir a trabajar, cuidar los hermanos o abuelitos viejos, los temores, los miedos, las alergias, las enfermedades... (docente 7);

Conocía más o menos el panorama de algunas familias, principalmente los que fueron mis alumnos en 1°. Y más o menos se esperaba. Hay algunos que obviamente sus padres se quedaron sin trabajo. O las casas... Nosotros tenemos computadora, muchos tienen las computadoras de Ceibal, algunos tienen el cargador roto o algunos tienen una vieja que no funciona y algunos tienen otros hermanos y tienen una computadora solo y hay que compartirla porque todos tienen que seguir. Eso es algo que en el momento que empezamos a organizar esto a las apuradas, ninguno estaba tomando en cuenta hasta que empezamos a ver qué era lo que pasaba y algunas familias las pasaron bravas en este tiempo (docente 3).

Otro aspecto acerca del que se consultó a las docentes fue sobre de la relación con las familias de los estudiantes y las formas en que la pandemia estableció modificaciones o particularidades en torno a ello. Se destaca la relevancia que adquiere la familia, ya sea en relación a la protección y contención,

como en lo particular del acompañamiento en la organización y realización de las tareas que se proponían por parte de los docentes. Podría decirse que hay entre las docentes, una percepción común en torno a la necesidad de contar con la familia.

De esa necesidad acordada no se siguen consideraciones coincidentes en torno a lo que las familias hacen o la forma en que lo hacen. Es decir: hay acuerdo en que la presencia y desempeño de las familias fue en esos meses un factor imprescindible para el bienestar y aprendizajes de los adolescentes; no obstante, en varios de los testimonios aparecen reparos, señalamientos, críticas o expresiones que dan cuenta de demandas que no se cumplieron, de cierta percepción de lo insuficiente o inconveniente en la disposición, atención, acciones y decisiones de las familias:

Se ha distanciado más, fue más difícil contactarlas también y fue más tosca la respuesta frente a algunos planteos, gente que no está viniendo o cosas que no pasaban... Chicos que decidieron que no iban a venir y los padres ni siquiera intervinieron en esas decisiones... Es bastante raro porque yo trabajo con 2° y 3°, niños que no deberían tomar ellos esa decisión sino su familia... Entonces lo que veía, y lo hablamos con los adscriptos, que las familias se han distanciado un poco de los chicos (docente 1);

Muchas veces el docente es como, no quisiera decir el único referente adulto, pero como que un adulto que les presta atención, que se preocupa porque muchas veces la familia, no digamos que es nociva, pero quizás el referente no es el mejor y como que los chiquilines muchas veces te transmiten cosas o dudas que uno no puede creer... Bueno, eso lo hablaría con la mamá, con la tía, la abuela... Y faltaba eso y no sé si hicieron un relevamiento pero casos de violencia doméstica, de depresión tuvimos un montón. Y el hecho de asistir a un lugar todos los días en donde sos el alumno de varias personas que te consideran, no solo desde la parte del aprendizaje o la asignatura, a muchos chiquilines les llenaba (docente 2);

Por eso es tan importante la presencialidad y que no se pierda el vínculo en el aula, porque evidentemente la otra gran pata de la educación son las familias y tenemos hechos y números clarísimos que te lo puede decir cualquier docente, cuando se interrumpe la no obligatoriedad y se pasa a la obligatoriedad, aparecieron en el aula estudiantes alegando “no era obligatorio, yo no tenía por qué venir, mi mamá me dijo que no importa pero si no vengo no me pagan la asignación así que voy a ir porque si no mi mamá me rezonga” (docente 8);

el vínculo familiar tuvo un peso enorme... Pese a que la familia estaba muy preocupada por todo lo que... Todos los tópicos: lo sanitario y los económicos y sociales (docente 8).

Entre lo que se pierde durante la no presencialidad, aparece la relación con las familias. Las oportunidades de encuentro e intercambio resultan escasas, disminuyen, justamente cuando aparecen como más necesarias:

Y claro, esas actividades lo que generan también es un intercambio con las familias y los vecinos porque muchas veces se acercan al liceo, y se fue perdiendo porque no tuvimos esa instancia, entonces era más difícil traer a los padres al liceo para poder intercambiar y dialogar con ellos (docente 1);

El diálogo fue muy distinto... Eran cosas más sobre el hacer no sobre el... Bueno, mirá, vení al liceo, acercate, mirá lo que está trabajando tu hijo, tenés oportunidad de agarrar un profesor. Eso se transforma, el diálogo fue muy distinto, más institucional, y no tanto esa invitación (docente 1).

Vuelta a clases

El retorno a la presencialidad trajo aparejada otra serie de situaciones. Dado el aforo de los salones, la posibilidad de recibir a todos los estudiantes no estaba dada por lo que se recurrió a un sistema de rotaciones, donde los grupos quedaban divididos en tres. Esta sección del trabajo recoge las consideraciones de las docentes al respecto. Una cuestión que se mencionó en más de una entrevista es la tensión entre lo positivo que resulta trabajar con un número reducido de estudiantes y la dificultad de llevar el curso en forma coherente para todos los subgrupos:

Noté una mejora en cuanto a lo que fue el trato con los chicos ya que recuperamos la vinculación de muchos. Habíamos tenido muchos estudiantes que estaban desvinculados por lo que era lo virtual, pero a partir de este momento se retomó... Eso fue un alivio, al ver que se iba recuperando estudiantes, si se quiere, que para nosotros es muy importante... que ellos tengan la posibilidad de juzgar, de ponderar... nosotros ponderar determinados conocimientos que creemos que son importante y poder dialogar con ellos, ir trabajando cosas que no estábamos logrando desde la virtualidad porque no existía esa conexión. Y trabajar con medio grupo, fue por un lado fácil porque eran menos y es más fácil trabajar con menos (docente 1).

En función de superar la dificultad de los subgrupos, se intentó una serie de estrategias. Al respecto la misma profesora plantea:

Intenté hacer, bueno, les doy la clase en un subgrupo y le mando al otro que no viene... y con el otro subgrupo sigo, y así... Pero era imposible porque como no entraban antes tampoco entraban ahora, y menos sabiendo que tenían una instancia presencial. Y llegaba un momento que parecés loco porque parecés un disco rayado. Qué di con un subgrupo, qué di con otro... La libreta ordenaba qué di con uno y con otro, pero... (docente 1).

Algo que no fue explícitamente mencionado en las entrevistas es que el retorno a la presencialidad supuso el abandono de las herramientas virtuales. Una cuestión a profundizar, nuevamente, refiere al tiempo de trabajo de los docentes y la distribución de sus tareas, lo que dificulta o casi imposibilita que al retorno a la presencialidad se mantengan los medios de comunicación virtuales. Junto con ello aparecen expresiones que dan cuenta de dificultades para poder hablar de que lo que se pudo llevar adelante configure modalidades de educación semipresencial o híbrida:

Y trabajar con medio grupo fue, por un lado, fácil porque eran menos y es más fácil trabajar con menos. Y por otro lado es súper complicado por el hecho de que, bueno, ¿qué hago? pensaba una al principio... ¿Doy una clase y al otro se lo mando virtual y después sigo? Era muy difícil ponerse de acuerdo en este sentido... (docente 1).

La dificultad por lograr cierta continuidad en las clases, dada la rotación, se vio compensada por la posibilidad de trabajar más personalmente con los estudiantes, generando un vínculo diferente:

Pero reconozco también que eso que al inicio me incomodó, me permitía... Eran muy pocos y el tiempo me rendía... Los 40 con tan pocos chiquilines me rendía impresionante. Me podía acercarse a cada uno de ellos, a otros chicos que capaz que en otra situación, sí, ponele que algo hago, un gesto con todo el grupo en un año normal, lo traigo para adelante, intentando tenerlo más cerca. Pero acá era diferente, podías acercarte y él no se ponía a la defensiva, le ves cada gesto. En el momento en que se pierde de copiar en el pizarrón, están tan aislados que vos lo percibís desde adelante... Y le percibís hasta qué hace con el cuaderno. Entonces esto te permite, te acerca, te hace más detallista. Me pareció que lo pude acompañar diferente a unos jóvenes con dificultades y en eso me sentí más cómoda con un grupo reducido. Yo creo que eso todo el cuerpo docente lo... El número... por algo se reclamó toda la vida el número de las clases... En esos 30 vos perdés un montón de detalles que hacen al acompañamiento, al proceso (docente 4).

A lo anterior se agregan las percepciones de cierto impacto de ese tiempo de distancia, al momento del reencuentro presencial. Reencontrarse después de haber experimentado el impacto de lo repentino, la inestabilidad ante lo incierto y desconocido, la distancia, la ausencia, la falta, parece haber tenido efectos de acercamiento a las circunstancias y situación del otro una vez que se concreta la vuelta a lo presencial:

Con entusiasmo. Había chiquilines que se equivocaban y venían todos los días de la semana y no se acordaban de que habían venido ayer... Ahí te están diciendo de cómo necesitaban empezar. Ellos necesitaban de ese espacio... por eso se equivocaban tanto... Vos no te olvidás que ayer viniste a clase... (docente 1).

El retorno a lo presencial estableció una marcada diferencia respecto a los meses de no presencialidad, pero también, con la forma previa de presencialidad:

Noté una mejora en cuanto a lo que fue el trato con los chicos ya que recuperamos la vinculación de muchos. Habíamos tenido muchos estudiantes que estaban desvinculados por lo que era lo virtual, pero a partir de este momento se retomó. Eso fue un alivio (docente 1).

Las modificaciones en la frecuencia de encuentros y la cantidad de participantes en esos encuentros aparecen como asuntos relevantes y, en cierta forma, controversiales para las docentes. A la vez que posibilitan otra cercanía (y, podría decirse, establecen más y mejores condiciones en cuanto a las interacciones, atención y dedicación docente), restan continuidad, intensidad y profundidad a aquello que se puede trabajar en relación a las temáticas del curso:

Verlos cada 15 días es horrible porque veías uno hoy, la otra semana el otro y después otra vez recién ahí los volvías a ver. Esa continuidad que uno genera, tengo dos clases por semana... se va perdiendo la continuidad, porque es tanta la distancia que tenés porque los ves una vez y los ves la otra, ellos mismos ni sabían en qué estábamos. Me decían “ ah, teníamos contigo...” (docente 1);

El número de estudiantes creo que estuvo bien, fue mejor trabajar, podés prestarles más atención a los chicos, podés hablar con ellos de otra manera, podés dedicar más tiempo a “bueno, ¿qué no entendiste?”. Podés dedicar más tiempo porque no tenés 20 que no entendieron. Son 3 o 4 entonces les vas dedicando espacio. Ta, a veces en la clase cuando tenés 35 chiquilines es imposible hacerlo (docente 1).

Huellas de la pandemia

La pandemia impactó en la educación desde un primer momento. Este contexto fue algo nuevo e inesperado para todos los participantes de la educación y sin dudas provocó cambios en el trabajo docente. Nos preguntamos acerca de las huellas que la pandemia podría dejar hacia el futuro, cuando superemos la situación, en formas de entender y llevar adelante su tarea. En este apartado, y a modo de cierre del trabajo, proponemos un recorrido por algunas de estas cuestiones que se nos hacen centrales de cara al futuro.

Herramientas digitales

En un primer momento la educación pasó a ser meramente virtual por lo que la comunicación entre los docentes y los estudiantes era a través de lo digital. Por consiguiente, los docentes se vieron obligados a hacer uso de las herramientas digitales para el desarrollo de la práctica educativa, independientemente de si las utilizaban previamente a este contexto. En palabras docentes: “*el uso de las tics [tecnologías de la información y de la comunicación] es lo fundamental y había muchos profesores que no querían llegar a ellas y ahora se vieron obligados a llegar... y creo que hay cosas que son geniales*” (docente 1); el contexto atravesado “*nos apuró la parte tecnológica, nos hizo, nos disparó. No todos estamos preparados para llevar esto adelante, pero nos mejoró la calidad*” (docente 7). Además,

Si pensamos en los jóvenes y las herramientas con las que cuentan para desarrollarse en el ámbito digital, a priori seguramente pensemos que es una generación que tienen claridad sobre el manejo de este ámbito. Sin embargo, hay casos que reflejan cierta carencia en el manejo de estas herramientas dentro del ámbito educativo. Es por ello que una docente sostiene lo siguiente: “Enseñémosle en Informática, no estemos enseñándole a los chiquilines a escribir con negrita o a ponerle color, porque eso lo aprenden solos, los chiquilines no son tontos, leen una barra y lo pueden hacer, pero enseñémosle esas cosas más básicas”. Les tuvimos que explicar cómo subir un archivo, cómo adjuntar un archivo a un mail o a una tarea (docente 6).

A través de lo expuesto se puede visualizar que había elementos informáticos importantes para la práctica educativa virtual que los jóvenes no sabían llevar a cabo. Esto puede ser relacionado con el hecho de que el uso que los jóvenes hacen la mayor parte del tiempo de estas herramientas se enmarca en

contextos de socialización y recreación. Por lo tanto, hay quienes entienden que es importante establecer ciertos límites sobre su uso. Se trata de un cambio de paradigma, en tanto a partir de la pandemia las herramientas informáticas cobraron otro sentido:

Tenemos que hacer un cambio de paradigma con el uso porque relacionan la computadora o el teléfono para otra cosa. Como herramienta sí, pero para mí el rol docente así es insustituible. Sí que voy a adoptar, seguramente, porque ya está, las aprendí y está buenísimos, nunca pensé que iba a aprender tanto en la práctica. Pero también dejar ese espacio que ellos tienen pero que también sepan que sirven para otra cosa, la herramienta informática, porque convengamos que el 90% del uso que ellos le dan es para otra cosa que estamos lejos nosotros (docente 2).

El uso de las herramientas digitales dejó huellas en el trabajo docente en tanto hay quienes las incorporaron como sustento de la práctica pedagógica más allá del contexto de pandemia:

Queda algo muy importante, el aprendizaje de todo, este zoom que estamos haciendo contigo, de las plataformas, de las herramientas tecnológicas, todo eso nos fortalece como docentes, yo no lo sabía usar, no era mi perfil, no. Me parece que es un apoyo, es un apoyo para decir “Miren, yo les doy esto en clase, pero esto y mucho más se los subí en la plataforma”. Me cuesta dos minutos y ellos lo tienen, si tienen acceso universal. Creo que nos organiza los aprendizajes y creo que esas son las fortalezas, la tecnología (docente 8).

En palabras de Alonso y Blázquez (2012), “la adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos puede ser una vía de transformación de procesos tradicionales de enseñanza hacia fórmulas más creativas e innovadoras” (p. 11). Por su parte, Sangrà (2006) sostiene que “educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje” (p. 10). Esto lleva a pensar este contexto como una posibilidad de repensar las herramientas tecnológicas en la educación más allá de una situación particular.

En esta línea, en el discurso docente también surgió la necesidad de incorporación de la tecnología en el día a día de la educación presencial:

A mí me gustaría, por ejemplo, lo que me imagino, las clases sin cuadernos, ya por la computadora y cada uno, bueno, sí tomando nota y demás pero más, antes que copiar y llevar, hacer. Bueno, esto hacemos con este contenido, con este conocimiento hacemos y construimos a partir de lo que hacemos. A mí me gustaría eso, me lo imagino, siempre nos gusta también

registrar, ¿no? De forma escrita que no puede estar de forma totalmente eliminada pero sí con la herramienta de una computadora, una tablet, un celular antes que la del cuaderno. No sé, me imagino así (docente 9).

Otro aspecto a considerar es el orden que promueve el trabajo en plataformas virtuales, en cuanto a la producción y organización de los materiales:

Como positivo de todo esto noto que sirve para ordenar el material, pero no sustituye lo que es la presencialidad ni ahí. Por ejemplo, vas mandando trabajos, fichas, a los chiquilines, ellos hacen fotocopias, etc... Y muchos han ordenado y otros no... Entonces ordenar el material, queda materialmente ordenado en la plataforma por el momento en que lo mandaste, etc., para eso sirve... (docente 9).

El uso obligado de la tecnología deja aprendizajes y preguntas hacia el futuro, se perciben posibilidades que facilitarían y mejorarían el trabajo de docentes y el aprendizaje de estudiantes, pero también se vieron los límites que implica una relación únicamente virtual. Recorrer el camino del medio, incorporar a las propuestas pospandemia lo potente de estas herramientas a las vidas cotidianas de los centros resulta lo deseable en las perspectivas de las docentes.

Repensar el rol docente

Otra de las huellas que dejó la pandemia en la educación fue el repensar el trabajo docente. Preguntas como las siguientes quedan resignificadas en este contexto: ¿qué queremos enseñar?, ¿qué queremos que los estudiantes aprendan?. La situación transitada implicó a los docentes reorganizar su trabajo y adaptarlo, lo cual generó descubrimientos y reafirmaciones sobre las modalidades que existen para llevar a cabo una clase y sus respectivas evaluaciones:

Eso nos va a tener que quedar a todos en claro, que la evaluación no es solo un escrito que vienen a hacer en clase y que ellos escriben y reciben una nota. Hay que evaluarlos de diferentes maneras (docente 3);

Tenemos que replantearnos un montón de cosas que estamos haciendo en clase y de qué otras maneras los chiquilines pueden aprender (docente 3);

Estas cosas nos abrieron los ojos también a qué tenemos que apuntar, qué es lo que les tenemos que enseñar. Me parece que sí, eso da un gran aprendizaje. Capaz que de otra manera no nos hubiéramos dado cuenta y hubiéramos seguido otras cosas (docente 6);

Cambia también la parte de qué queremos enseñar, aquello de qué es lo realmente importante [...], cómo lo vamos a enseñar [...]. Cambia en que reflexionás y te ponés a pensar: ¿por acá voy? Voy por acá. Yo creo que cambia, pero cambia para bien. Por eso te digo, la virtualidad se vino a quedar. [...]. La gran pregunta final sería: qué queremos aprender y para qué queremos aprender [...] y ahí hay una reflexión del docente que en las coordinaciones la directora, cuando tenemos que seleccionar contenidos, ¿qué queremos aportar, qué enseñó? Entonces vos te... ¿qué quiero yo, ¿qué quiero que este gurí sea, qué quiero que se lleve? (docente 7);

La virtualidad pega mucho con la interdisciplina, podés jugarlo con todo, este... Yo creo que viene por ese lado, por una revisión de programas, planes y revisiones personales también. Qué estudiante queremos y qué docentes estamos dispuestos y vamos a ser (docente 7).

Estas intervenciones nos llevan a un recorrido reflexivo por diferentes aspectos de la práctica educativa: la evaluación, los contenidos, el trabajo entre diferentes disciplinas. También se plantea que este contexto llevó a aprender a desestructurar un poco algunas cuestiones de la práctica educativa, a mirarlas con cierta flexibilidad:

Me parece que un aprendizaje podría ser particularmente esto de la confianza un poco más en la capacidad resolutive de ellos. Que pueden hacerlo, que no es necesario tantas guías, tanta presión, tanta estructura. [...] Y después como cuerpo docente me parece que hemos aprendido a desestructurarnos un poco. [...] Me parece que, como aprendizaje, desestructurando, las duplas te desestructuran. Los proyectos se desestructuran, pero uno seguía más o menos desde su chacrita, pero ahora nos cambiaron todas las reglas de juego y no salió tan mal. [...] Me pareció que moverse un poco puede dar buenos frutos (docente 4);

Huellas deja en todos. Porque fue un año donde hubo que reinventarse, replanificar todo el tiempo. [...] Tuvimos que ir adaptando las propuestas. El usar estas herramientas, un zoom, en Crea tenemos el Conference, que también se pueden hacer conferencias y clases a través de eso, son herramientas espectaculares (docente 6);

Hemos tenido que reinventarnos y aprender todo esto y ellos también han ido aprendiendo, aprendiendo otras metodologías de aprendizaje (docente 8).

Es importante preguntarse si el cambio de modalidad de educación impactó en la calidad de los aprendizajes. Desde el discurso docente parece que

la respuesta a dicha pregunta es afirmativa en tanto entienden que lo ocurrido deja secuelas a nivel de aprendizaje:

Las secuelas que tiene esto para el año que viene se van a sentir, ya me veo para el año que viene empezar no directamente con el programa, sino que en 3º volver a repasar muchas cosas (docente 3);

Como algo negativo, los saberes en el 2020 han sido muy malos y para mí los contenidos importan (docente 8).

Otra cuestión, refiere a la presión que implicó la situación de no presencialidad a las docentes, que llevó a movimientos y búsquedas, encontrándose con estructuras personales que no siempre iban en esta línea:

Mover estructuras, ¿me explico?, personales, como la de la exigencia. Yo soy súper exigente y tuve que bajar... Ser un poco más empática, bueno los chiquilines apenas me vieron en julio me preguntaron, “¿profe, qué pasó?” Estos que me conocen... Claro, ¿qué pasó, por qué no querías las tareas, por qué no marcaste zoom...? Entonces les comenté esto a mi hija y me dijeron “claro, por eso estabas desconocida...”. [E: ¿pero te lo devolvían como algo bueno ese “desconocido”?] Sí, como que se sentían más cómodos. [E: ¿Y vos cómo te sentiste?] Y sí, mucho más cómoda. Más segura también... O sea, lo que estábamos haciendo lo estábamos haciendo bien (docente 4).

El nuevo escenario permitió tomar distancia de algunas prácticas y propiciar la reflexión acerca de ellas. Esto podría resultar una pista interesante, acerca de cómo el movimiento de las condiciones del trabajo docente genera unas condiciones propicias para la reflexión al permitirnos tomar distancia de lo habitual y cotidiano:

De cualquier manera, no hay nada como la presencialidad, pero sí, en ese aspecto yo trato de ver que me enriqueció mucho porque me hizo mirar para adentro también sobre mis prácticas, revisar y descubrir otras, poder meter más oído en muchas cosas y volver a flexibilizarme, que creo que eso hace parte de ser profesor (docente 5).

Confiar en ellos

En cuanto a los estudiantes, se resalta el reconocimiento de la diversidad de la realidad familiar de cada uno. Esto es mencionado en varias entrevistas en relación a la dificultad por parte de estudiantes y familias de responder en buena forma a las exigencias que plantean las clases a través de plataformas virtuales:

la realidad social de muchos estudiantes [...] que de repente había mucha ansiedad frente a eso porque las oportunidades de unos no eran las mismas que las de otros. Alguno por voluntad propia, porque muchos chicos como que eternizaron unas vacaciones y otros porque no podían, no era falta de voluntad. Y bueno ahí también las familias como que las familias buscaban los mecanismos para y otras con las que fue prácticamente nula la comunicación (docente 2).

Esto relanza nuevamente una pregunta a la situación anterior a la pandemia o, mejor aun, para cuando logremos superarla y retornar a la tan ansiada “vieja normalidad”, dado que la diversidad de situaciones familiares de los estudiantes seguirá existiendo: ¿cuál es la posibilidad del liceo de percibir estas situaciones? ¿Cuál es la posibilidad de dar respuestas singulares a estas situaciones desde los centros de educación media?

La pandemia no solo impactó en lo que respecta a lo curricular, sino que también dejó huellas en la manera en que se vinculan docentes y alumnos. Si nos referimos al momento de plena virtualidad, dicho vínculo se vio mediado por lo digital: *“las herramientas informáticas para mí si hablamos de descubrimiento [...] fue una manera de vincularse”* (docente 2). La posibilidad de esa mediación digital estuvo condicionada a los recursos con los que cada estudiante contaba.

En las entrevistas se resaltaba algo que a primera vista podría parecer contradictorio: mantener la propuesta en forma virtual permitía conocer más a cada estudiante. Permitía un acceso a sus hogares, a sus situaciones particulares en ocasiones desconocidas por las docentes. ¿Cómo es posible que en esta situación se perciba una mayor cercanía? Esta pregunta nos interpela hacia adelante: ¿cuál es la cercanía que deberíamos tener en los centros educativos, entre profesores/as y estudiantes, que permita componer unas relaciones educativas potentes desde los aprendizajes, pero a la vez, hospitalarias con el otro y lo que le sucede?

Por otra parte, al regreso a los encuentros presenciales la interacción se vio mediada por los protocolos sanitarios que no permitieron que el trato fuera como solía ser previo a la pandemia:

Si bien el trato de los estudiantes no es físico en lo absoluto, porque nosotros no tenemos un trato físico con los estudiantes, si ellos se acercan a dar un beso le das un beso. Pero no viene por ese lado, yo me siento que no estoy tan natural con ellos también por una cuestión de cuidado para mí y para ellos (docente 9).

El cruce entre salud y educación no es nuevo, pero la pandemia significó otras articulaciones, otras jerarquías. Lo presencial implica unas relaciones entre personas, entre sus cuerpos, que en este contexto son signadas por la

percepción de que el otro es alguien a quien puedo contagiar o que me puede contagiar. De nuevo nos deja preguntas acerca de cómo deberíamos plantear esas relaciones, donde la cercanía se nos aparece como palabra clave y se ve amenazada si percibimos al otro como una potencial amenaza:

Y después otro cambio bueno es que empecé a confiar un poco más en ellos. No tenía otra opción tampoco. Eso me pareció bueno. Yo confío en vos, no me mandes las tareas, confío en que va a estar tu cuaderno bien. Después, bueno, ta, cuando no estuvo, no tuvieron las posibilidades. Confío en que vas a valorar el trabajo que hicimos (docente 4).

Esta intervención abre otra serie de posibles reflexiones sobre las relaciones que se establecen en el aula y cómo, nuevamente, el movimiento en las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo genera movimientos en las relaciones que se tejen en las prácticas.

[...]

Consideramos que esta interrupción en los modos habituales de funcionamiento de la educación formal abrió una ventana para mirar con cierta distancia unas prácticas y, a la vez, impulsó a la experimentación de otras al cambiar uno de los parámetros sobre los que se asienta la lógica del sistema educativo: la presencialidad. Pero también creemos que el retorno a una situación habitual en la educación formal tiene la fuerza de la historia y la tradición, pudiendo rápidamente relegar al olvido estas vivencias, estos aprendizajes. El desafío no es regresar al modo anterior sino volver a pensar nuestras prácticas, con la potencia que tiene una práctica educativa presencial sumando las posibilidades que ofrecen los medios virtuales, sin olvidar las perspectivas diferentes que nos permitió construir este tiempo de pandemia acerca de los estudiantes y sus situaciones, y de nosotros mismos y nuestras acciones.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Dussel, I. (2020). Entre entender la emergencia y pensar nuevos horizontes. En, M. Maggio y otros (2020). *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogos* (pp. 89-107). Disponible en <http://catedratos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>.
- Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad: algunas para una situación no esperada. En CITEP (2020). *Enseñanza sin*

presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas [serie de documentos on line]. Disponible en <http://citep.rec.uba.ar/ensenanza-sin-presencialidad-algunas-notas-para-una-situacion-no-esperada/>.

- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED, Revista de Educación a Distancia*, IV (número monográfico II), 1-16. Disponible en https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf.
- Sangrà, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (15), a024. <https://doi.org/10.21556/edutec.2002.15.541>.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 163-187. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.

ENTRE LO IMPRESCINDIBLE Y LO IMPENSADO: ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEO, EN UN CENTRO EDUCATIVO DE MONTEVIDEO DURANTE LA PANDEMIA

Gabriela Pérez

Este artículo presenta parte del trabajo de tesis, en curso, de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, con la tutoría del Dr. Antonio Romano. Su tema central son las relaciones entre familias y liceo¹. El trabajo de campo se desarrolla en un liceo de la zona oeste de Montevideo y se inscribe en el marco de la línea Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (FHCE-Udelar, financiado por CSIC).

El propósito inicial del estudio fue profundizar en el conocimiento acerca de los modos en que se configuran las relaciones entre los centros educativos y las familias de los estudiantes. Para ello se optó por una metodología de carácter cualitativo, desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), buscando describir el conjunto de prácticas, sentidos y procesos que configuran e inciden en la estructura y dinámica de esas relaciones.

1 Con el objetivo de facilitar la lectura, a lo largo del texto se utilizará el término *familia*. Por motivos de extensión no se incluyen los desarrollos que serían necesarios acerca del concepto de familia al que nos afiliamos y de los que nos distanciamos. Caben al respecto dos puntualizaciones. La primera, que entendemos el término como construcción abierta, que hace referencia a un sistema conformado por múltiples relaciones entre sujetos y en el que las variables de consanguinidad y convivencia no resultan determinantes. Lo que se configura como familia puede o no involucrar vínculos de consanguinidad y de convivencia. Los modos posibles de vivir en familia se configuran actualmente ampliando, diversificando y tomando distancia del modelo nuclear (Jelin, 2016; Cohen y Peluso, 2010). La segunda consideración remite a una precisión acerca de la relación nombrada como “entre familias y liceo”: estrictamente, la relación a la que se hace referencia se establece, en todo caso, entre *representantes o referentes de la familia con representantes o referentes del liceo*. Esto es, no deja de ser una relación que se trama entre sujetos (varios, tal vez, pero seguramente sin el alcance que permitiría hablar, en términos exactos, de *la familia en relación con el liceo*).

El texto se organiza en dos partes. Primeramente, se plantean algunas precisiones conceptuales referidas al contexto político e institucional en el que se inscribe el objeto de estudio, junto con aspectos relevantes de la orientación teórico-metodológica definida. En segundo lugar, se presentan dos ejes a modo de avance del análisis. Ellos recuperan material del trabajo de campo, reflexiones provisionales y preguntas que establecen eventuales líneas de profundización. Un primer eje se vincula a la relación de las políticas con la cotidianidad, considerando lo establecido en documentos sobre la relación de las familias con el liceo y las formas de interpretación y configuración que realiza el centro educativo sobre ello. Dentro de este punto se considerará, en particular, aquello que refiere a situaciones y acciones que involucran sanciones a estudiantes, para atender en particular a su abordaje y el lugar de las familias en estos procesos. El segundo eje de análisis está ligado a aspectos de la coyuntura del año 2020. El trabajo de campo estuvo marcado por la irrupción del contexto de emergencia sanitaria, la suspensión total de actividades presenciales en el centro y el retorno paulatino a la presencialidad, y ello llevó a redefiniciones en relación a aspectos del diseño inicial, de acuerdo a la perspectiva teórico-metodológica adoptada. Dadas estas particulares circunstancias, consideradas como un desarreglo del modo previo de la relación, la atención y el análisis se centrarán en las respuestas, reacciones y transformaciones que se experimentaron desde el liceo en un escenario de crisis, en lo que refiere a la relación con las familias.

Introducción

En Uruguay, la educación es reconocida por el Estado como bien público y derecho humano fundamental. De acuerdo a ello, el sistema educativo dispone y debe asegurar que toda persona acceda, permanezca y logre culminar lo previsto como enseñanza obligatoria. A modo de coordenadas de aproximación al marco político institucional en el que se inscribe ese mandato de obligatoriedad y se sitúa nuestro objeto de estudio, es necesario precisar algunas peculiaridades que refieren a la estructura del sistema educativo público en Uruguay. Brevemente, el mapa de actores tiene en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar) tres organismos fundamentales. Históricamente y hasta marzo de 2022² un rasgo relevante en la configuración

2 El 27 de marzo de 2022 por vía del recurso de referéndum no es aprobada la derogación de los artículos de la Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889, aprobada en 2020 en el Parlamento (Uruguay, 2020). Los cometidos del MEC, y con ellos la relación con la ANEP y autonomía de esta última, cambian a partir de lo establecido en los artículos ratificados, y el Ministerio adquiere un rol y potestades de mayor injerencia y determinación de las

de estos actores y sus relaciones era la autonomía de la ANEP y la Udelar con respecto al MEC. Esos dos organismos en tanto entes autónomos (según lo establecido en el artículo 202 de la Constitución; Uruguay, 1967) tuvieron independencia y autonomía en el diseño, planificación, gestión y administración de aquello que les compete. En la órbita de ANEP se desarrollan la educación de nivel inicial, primaria, media (donde se ubica el objeto de estudio de esta investigación), técnico-tecnológica y las formaciones en educación.

La estructura de la educación media es otra dimensión relevante para comprender el contexto de la investigación. Actualmente este nivel educativo se desarrolla ligado a dos marcos institucionales, la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Técnico Profesional, ambos dependientes de la ANEP. Los liceos son los centros educativos dependientes de Educación Secundaria, en los que se desarrollan las propuestas educativas correspondientes a los dos ciclos que componen la educación media: básico y superior, que se implementan a través de diferentes planes de estudio. El que tiene mayor alcance y cobertura en educación media básica es el Plan Reformulación 2006, cuya propuesta curricular está organizada por niveles (“años”) con una duración teórica prevista de tres años.

A partir de la aprobación de la *Ley General de Educación*, en 2008, la Educación Media –tanto básica como superior– forman parte de ese común, postulado según Laval y Dardot (2015) como una coactividad, algo que debe instituirse como inexpropiable e inapropiable. La efectivización del derecho a la educación varía según el tramo o nivel dentro del sistema al que hagamos referencia, es decir, la universalización como fenómeno ligado al pleno cumplimiento del derecho no es algo ya alcanzado en todos los niveles. Particularmente en el caso de educación media básica a partir de la *Ley General de Educación* N° 18.437, de 2008 (Uruguay, 2008), se han implementado políticas asentadas en el reconocimiento de la educación desde una perspectiva de derechos y en una concepción de trayectoria educativa (Terigi, 2009), orientadas a superar la fragmentación por niveles. Esta posición supone una transformación relevante en la consideración acerca de quiénes intervienen o no en los procesos educativos, así como con qué posibilidades y responsabilidades. Podría ubicarse, siguiendo a Terigi (2009), una concepción previa en la que acceder, permanecer, aprender y culminar eran posibilidades que ocurrían o no en función de responsabilidades y factores individuales. Esa

políticas educativas (específicamente según lo establecido en el artículo 147, en el que se detalla la sustitución del artículo 51 de la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008) por una nueva redacción, cuyos literales D y E expresan el nuevo rol del MEC). Estas modificaciones son fuentes de debates actuales que exceden a las posibilidades de este texto. Sí es necesario expresar que estos aspectos de coyuntura hacen a la visualización y comprensión del escenario actual, aun cuando a los efectos del trabajo de campo esas transformaciones recién estaban en etapas previas a su implementación, por lo que sus efectos no quedaron comprendidos dentro de lo observable y registrado.

perspectiva va dando lugar a otra, en la que las posibilidades, responsabilidades y cualidades del desarrollo de las trayectorias educativas tienen que ver con el sistema educativo. En esta nueva perspectiva, el Estado, a través del sistema educativo, tiene responsabilidad como garante de su efectivización y, en contrapartida, en la vulneración cuando ello no sucede. Asumir la educación como un derecho supone replantear aspectos tradicionales del diseño e implementación del sistema educativo, reconociendo los límites del acto de educar ligado a un proyecto moderno (Bordoli, 2012). El sistema escolar a través de sus acciones incide en el (in)cumplimiento del derecho (Terigi, 2009).

El pasaje de un modelo asentado en el borramiento de las diferencias (Bordoli, 2012) y en la pretensión de trayectorias teóricas (Terigi, 2009) a uno que incorpore la perspectiva de diversidad y educación como derecho, requiere de revisar y “volver a analizar los marcos conceptuales de los que dispone la política educativa” (Terigi, 2009, p. 10).

La propia idea de acompañamiento de los procesos educativos en la adolescencia y el lugar e importancia que se le otorga a las familias en ello son preocupaciones recientes y conforman parte de lo que parece estar en revisión (Romano et al., 2015). Esto último ubica la inquietud central del estudio que nos propusimos realizar. Abordar las relaciones entre familias y liceos requiere partir de la pregunta por la existencia misma de esas relaciones, así como también por su necesidad: ¿se relacionan las familias con el liceo?, ¿para qué?, ¿con qué motivos?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo se configuran esas relaciones?, ¿cuáles son los aspectos presentes en la estructura y dinámica de esas relaciones? Estas son algunas de las interrogantes centrales que recorre la investigación que se reporta.

La investigación recurre a elementos de la perspectiva etnográfica³. Esta opción teórico-metodológica nos posiciona desde la relevancia de la construcción social del centro educativo (Rockwell y Ezpeleta, 1983). La construcción del objeto de estudio supone adentrarse allí donde ocurre la experiencia, partiendo de las preguntas por cómo se constituye eso que nos interesa, más aun, cómo se va constituyendo eso que nos interesa estudiar, qué sucede, cómo sucede y cómo va cambiando. Esa expresión singular que configura cada centro educativo expresa una trama nunca acabada que articula una diversidad de aspectos, entre ellos, relaciones con la “abstracta voluntad estatal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2). Las políticas educativas y sus procesos de implantación pueden ser también leídos en esa trama. Aquello que es diseñado desconociendo la trama, en abstracto, a distancia, suponiendo un centro que “es y no es, pero, en su concreción, verdaderamente no es” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.

3 El trabajo de campo se desarrolló entre diciembre de 2019 y marzo de 2021, recurriendo a la observación participante, entrevistas en profundidad a actores institucionales y análisis de documentos. El diseño inicial debió ser revisado a partir de la suspensión de las actividades presenciales ante el contexto de pandemia.

1), luego será articulado, siempre, de formas particulares: a veces absorbido, otras ignorado, otras recreado (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

De acuerdo a esta posición y complementando la información mínima relativa al contexto en el que se inscribe este estudio, se presentan algunas coordenadas referidas al emplazamiento del trabajo de campo. El liceo se encuentra en la zona oeste de Montevideo, en un enclave con gran afluencia de transporte desde diferentes barrios. Esto hace que los estudiantes del centro sean tanto de esa zona como de otras más alejadas. La propuesta educativa abarca los dos ciclos de educación media. Esta investigación se centra en lo referido a la educación media básica (1º, 2º y 3º año). De ella participan adolescentes de entre 12 y 17 años que hayan egresado de educación primaria. El centro funciona en dos turnos, matutino y vespertino, cada uno de ellos organizado en grupos de clase por nivel (1º, 2º y 3º año). Según datos oficiales, en 2020 el liceo contaba con 841 estudiantes matriculados, 583 de ellos en el ciclo que consideramos para la investigación (49% mujeres, 51% varones; cabe señalar que los datos reportados no incluyen otra información en relación a identidad de género, ni otras opciones de sexo que no sean varones o mujeres). Al momento de la inscripción, 36,5% de los matriculados ese año presentaban una edad cronológica superior a la teóricamente prevista para el grado a cursar. Ese año el centro contaba con 19 grupos del ciclo que se considera, con aproximadamente 30 estudiantes en cada grupo. En 2020 trabajaban en el centro educativo en el entorno de 100 personas, entre ellos aproximadamente 80 docentes.

Políticas y cotidianeidad de las relaciones entre familias y liceo: mapas y territorios

En lo que sigue se presentan, con carácter provisorio, elementos de un primer eje de análisis del material empírico vinculado a la relación de las políticas con la cotidianeidad y las prácticas. Para ello se aborda en primer lugar lo establecido en documentos sobre la relación de las familias con el liceo; en un segundo momento se da cuenta de las formas de interpretación y configuración que realizan los referentes del centro educativo sobre ello; y, en un tercer momento, se considera en particular aquello que refiere a las situaciones y acciones que involucran sanciones a estudiantes, en tanto asunto en el que la relación entre las políticas y las prácticas presenta características de particular interés, para atender en particular su abordaje y el lugar de las familias en estos procesos.

Aquello que sucede en un centro educativo, su dinámica y las prácticas que allí se desarrollan guardan entonces relación con lo que está más allá de ellos, con los contextos en los que se inscriben. Incorporar en la mirada y el

análisis de esos otros planos, intangibles y presentes, es parte de lo constitutivo de la investigación desde una perspectiva etnográfica: “El reto es entonces problematizar el modo en que a escala particular se presentan fenómenos que remiten a procesos mayores, y atender a las relaciones entre distintas dimensiones” (Maldonado y Servetto, 2020, p. 26).

Uno de esos contextos es el institucional, el del sistema educativo como marco. Con base en los conceptos y distinción entre política del sistema y política del cotidiano escolar (Stevenazzi, 2017), y particularmente en la noción de prácticas en tanto modos de hacer (de Certeau, 1996) esa relación puede ser concebida de modo tal que lo que ocurre el centro educativo no está ni completamente ajustado ni absolutamente ajeno a la política educativa producida para todo el (sub)sistema. Más aun, esto puede concebirse sin necesidad de establecer niveles de jerarquía y subordinación entre uno y otro plano⁴.

Observar desde el centro educativo es, al decir de Rockwell y Ezpeleta (1983), acceder a las formas en que el Estado se muestra, se oculta o aparece de otras maneras, bajo formas “que no coinciden con las autoimágenes que difunde” (p. 7). Esta relación de diferencia e indeterminación presente en los procesos de apropiación (Heller, en Rockwell y Ezpeleta, 1983) pone de manifiesto que, así como sería necesario que toda reforma de la política educativa general tome en cuenta y construya considerando a actores y espacios donde ocurre cotidianamente la implementación, es igualmente relevante que toda lectura del caso, de lo que ocurre entre actores y en el espacio de un centro, incorpore aquello que establece la política general (no únicamente porque inscribe y contextualiza lo que expresa en el centro sino, principalmente, porque de una u otra manera, subyace en las prácticas y saberes observables). Para el caso que aquí interesa, ocuparnos de las relaciones entre familias y liceo debe remitirnos a la pregunta acerca de qué lugar otorga la política educativa a nivel de subsistema a ese asunto y qué ocurre con ese lugar previsto estando en el campo, al “mirar desde abajo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 6).

La relación con las familias en los documentos de la política educativa

A punto de partida del trabajo de campo, el primer movimiento en este sentido fue simple: intentar ubicar cuáles son los documentos que expresan la política en la que se enmarca la relación entre liceo y familias. Tal vez en torno a esto es posible ubicar un primer hallazgo de este proceso. Aún en tono absolutamente provisorio, podemos decir que la relación entre liceo y familias presenta un rasgo de particular curiosidad: a la vez que es un asunto ubicado como necesario y de especial relevancia por parte de los referentes institucionales,

4 Como sí puede ser interpretado en el uso de las dimensiones micro y marco empleado en otras caracterizaciones en relación a la política educativa y su realización en la cotidianeidad de los centros, de acuerdo a lo que señalan Rockwell y Ezpeleta (1983) y Stevenazzi (2017).

cuenta con escasas referencias establecidas en forma de regulaciones expresas⁵. No es posible decir que no existen documentos que refieran a la relación de las familias y el liceo⁶. Sucede sí que esas referencias documentadas son escasas, dispersas en lo que refiere a los asuntos y temáticas de los documentos que las contienen y, en general, tienen un carácter indicativo (del centro hacia las familias)⁷. Se caracterizan por plantear con mayor o menor grado de precisión y consistencia indicaciones en torno a asuntos y formas en los que podrán involucrarse (y otros en los que no deben hacerlo). Esto se aprecia tanto en lo referido al involucramiento de las familias en relación al liceo en

- 5 Durante 2019 y 2020 un equipo integrado por docentes y estudiantes de la formación en Educación Social (ANEP-CFE) llevamos adelante el proyecto investigación Intersecciones entre familias y escuela, financiado por PRADINE-CFE en el marco del Programa de Apoyo a la Iniciación a la Investigación. Los intercambios en ese proceso dieron insumos para estas reflexiones.
- 6 Esas referencias aparecen en documentos de diferente jerarquía y naturaleza en términos de normativa, producidos en temporalidades y administraciones diferentes. Así, podemos encontrar referencias que aluden a la familia y los procesos educativos de los sujetos en documentos de mayor rango como la *Constitución de la República* (Uruguay, 1967), la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008) y otros internos de la Administración Nacional de Educación Pública o incluso emitidos específicamente por el Consejo de Educación Secundaria (actualmente, Dirección General de Educación Secundaria), con carácter de disposiciones internas (reglamentos, estatutos y circulares). Escapa al alcance de este texto ahondar en el detalle y análisis de esos documentos pero, a modo de aproximación y haciendo una primera lectura del asunto en clave histórica, podemos identificar algunos hitos en lo que se refiere a la política en este sentido y que establecen las condiciones del contexto actual. Algunos de ellas son: i) el *Reglamento de funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos del Liceo (APAL)*, de 1985; ii) las referencias en los capítulos V (responsabilidades de los funcionarios), VII (del procedimiento y la actuación del Consejo Asesor Pedagógico, CAP) y VIII (de las medidas correctivas y sus procedimientos de aplicación) del *Estatuto del Estudiante*, de julio de 2005; iii) la creación de los Consejos de Participación a partir de la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008); iv) las referencias en el *Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado (REPaG)*, de enero de 2010; v) las referencias (en este caso más imprecisas aun) a las funciones de los roles de adscriptos, trabajadores sociales, psicólogos y educadores sociales en el centro educativo (*Acta N° 53, Res. 17/2019*); vi) la modificación por la *Ley de Urgente Consideración (LUC)* (Uruguay, 2020) de la mención a los Consejos de Participación en la *LGE* (Uruguay, 2008).
- 7 Es interesante señalar en torno a ello que los Consejos de Participación (creados en 2008, de acuerdo a los artículos 76 y 77 de la *LGE*) revisten una excepción a lo anterior. Estos ubican a las familias en un lugar diferente de interacción e involucramiento tanto en lo que refiere a la integración del dispositivo (que nuclea a estudiantes, educadores, familias y otros integrantes de la comunidad) como al alcance y asuntos que son de su cometido (incluyendo la posibilidad de realizar propuestas a la Dirección relacionadas con el proyecto educativo del centro). Junto con esto, es relevante hacer notar que a la vez que el documento que reglamenta la creación e instalación de los Consejos de Participación en los liceos (Circular N°30/10, de 2010) se contraponen con lo establecido el documento anterior *Reglamento de las APAL* (1985), al que debería derogar; a nivel de centros, en la práctica, no solo se sigue considerando vigente y dando curso a las APAL sino que la conformación y funcionamiento de los Consejos de Participación como política encuentra dificultades en su implementación y cobertura (González, Schenk y Severino, 2018).

sentido amplio como en lo que hace al acompañamiento en las trayectorias singulares de los estudiantes.

La relación con las familias desde la cotidianeidad

El trabajo de campo desarrollado permite adelantar algunas afirmaciones en torno a preguntas iniciales y relevantes para la investigación desarrollada, ante todo una: los referentes del liceo y de las familias se relacionan y lo hacen en múltiples ocasiones, por diferentes motivos y con modalidades variadas de interacción. Esa relación por cuya existencia se abría la pregunta, efectivamente existe y desborda en motivos, modalidad y temporalidades aquello que la política menciona. Más aun: no solo existe, sino que es valorada y señalada por los referentes del liceo como necesaria, aunque por diversas razones. El carácter necesario que se asigna a la relación con los referentes familiares aparece en ocasiones asociado a saber más sobre los adolescentes, sus circunstancias, contexto e historia: *“Tiene sentido sí, los jóvenes, los estudiantes, no viven solos, tienen una historia de vida y no solo en lo que nos compete más, que es el aprendizaje”* (entrevista 2).

En otros casos, se asocia a cierta estrategia de confianza y valoración sobre el centro y su funcionamiento *“incide mucho la búsqueda de que las familias conozcan y entiendan cómo funciona, cómo funciona el liceo”* (entrevista 5).

A la vez, se reitera la consideración de que, siendo importante, no siempre ocurre. Pero también surgen señalamientos en sentido contrario, al punto que en sus propias trayectorias profesionales solían considerar de modo significativamente distinto e, incluso, intentaban evitarla, asumiendo que la relación con las familias agrega trabajo y problemas a la cotidianeidad:

El trabajo con las familias es fundamental, cosa que no me di cuenta en el principio de mi trabajo... las familias las dejábamos de lado. La familia había que dejarla un poco más atrás porque las familias, la misma directora me lo decía, generan problemas... Traen problemas a la institución y me di cuenta siendo [rol] que los problemas sí, pueden traer problemas al liceo, pero se generan mucho más grandes los problemas cuando nosotros las dejamos de lado (entrevista 6).

La relación con las familias aparece como un proceso complejo, que solo se logra cuando es buscado, intencionado y asumido como parte de la responsabilidad del centro. Con diferentes expresiones a lo largo del trabajo de campo, van apareciendo señales de que la relación con las familias, con lo que ello supone de propósito y tarea, es un terreno que se recorre desde la experimentación.

En relación a lo que explica que esas relaciones ocurran o no y lo que hace a su dinámica de cambio (qué la facilita, qué la tensiona, qué la impide), se encuentran diferencias y sentidos variados. En consonancia con la transformación del modelo a la que se aludía en páginas previas retomando planteos de Terigi (2009), las entrevistas y observaciones dan cuenta de perspectivas que ubican como un factor clave la forma en que el centro educativo asume la responsabilidad y se dispone a esa construcción. Para varios de los sujetos, algo distintivo o particularmente trabajado en este centro es el intento de afirmar la relación con las familias a partir de convocatorias e intercambios que trascienden lógicas de control-problema-sanción:

acá se hacen más actividades no a causa de algo particular, que está bueno, más abiertas y más no te llamo por las faltas o para pelear con el profesor tal o cual, te llamo para que veas el trabajo que se está haciendo (entrevista 5).

La idea de *desocultamiento* es señalada en su doble condición, de llave y efecto, esto ubica aún a modo de posibilidad que un eje de análisis posterior pueda estar ligado a los binomios confianza/desconfianza (Cornu, 2017) y hospitalidad/extranjería (Derrida y Dufourmantelle, 2008) como dimensiones estructurantes de las dinámicas de estas relaciones:

Entonces desde la entrega de boletines que viene un montón de gente que quiere saber cómo están sus hijos, el encuentro con profesores... Un sábado para que fuera más fácil de llegar y ahí venían a consultar entonces los convocamos nosotros: vengan a consultar (entrevista 6).

Analizadas desde la idea de puesta en acto de la política (*policy enactment*, en Ball, Maguire y Braun, 2012), aparecen otras posiciones que representan una traducción más apegada a lo que el texto de la política propone. En ellas la relación aparece principalmente como un conjunto de acciones en las que se operacionalizan y verifican aquellos rasgos de los textos de los documentos de la política. Desde estas posiciones la relación entre el liceo y las familias consiste centralmente en contactos (remotos) o convocatorias con fines informativos, sobre hechos puntuales que interrumpen el transcurso habitual o esperado. Aparecen también posiciones que dan cuenta de cierta forma de “deuda” ante expectativas y prescripciones que se señalan como incumplidas por los referentes familiares:

Hay cosas importantes para estar en contacto, por ejemplo, avisar de episodios o situaciones personales... La mayoría de las veces es por conflictos pero también cuando pierden un objeto o temas de salud. Llamás y avisás, “mirá, pasó esto...” (entrevista 1);

he trabajado en otras instituciones donde la familia no está presente, ¿no? Donde se convoca y queda en eso y uno espera, espera y nunca hay nadie atrás y eso es angustiante a veces, hasta de desilusión, ¿no? (entrevista 4).

Muy esquemáticamente, es posible identificar dos grandes asuntos bien diferentes entre sí que nuclean los encuentros e interacciones entre familias y liceos y que revisten, a su vez, características propias. Mostrar lo que se trabaja y la forma en que ello ocurre es uno de esos asuntos; abordar situaciones o episodios que se consideran problemáticos (que ya resultan o podrían resultar obstáculos o impedimentos para la continuidad del proceso estudiantil en el centro) es otro.

Mostrar lo que se hace: entre el reconocimiento y la prevención

Un conjunto de actividades es nombrado en primer lugar por la mayor parte de los actores institucionales. Ese conjunto es aquello con lo que eligen describir en torno a qué y cómo se estructura la relación con las familias en el centro:

las propuestas convocadas también desde el liceo eran mostrar cómo sus hijos o los adolescentes logran aprendizajes mediante actividades fuera del salón y con aprendizajes interdisciplinarios, colaborativos entre distintas asignaturas entonces hacemos el día de la nostalgia, el show de talentos, la muestra gastronómica y multicultural, las cometeadas que son remontar cometas que llamamos a las familias que ayudaron a hacer las cometas, en lo gastronómico ayudaron a cocinar, la familia tratamos de que siempre esté presente, involucrada, realizando tareas y además viniendo a disfrutar de los eventos. Cuanto más disfrutan, cuanto más abrimos las puertas, más mostramos, mejor llegamos y cada vez es mejor, cada año nosotros podemos ver que funciona (entrevista 6).

Estas convocatorias comparten algunos rasgos: abiertas, grupales, generalmente alineadas a ciertos mojonos o eventos significativos pautados en el calendario lectivo o creados por el equipo del centro con la intención de mostrar lo que se hace y cómo se hace, abrir (¿enseñar?) el proyecto pedagógico. Los sentidos que se le asignan a estas convocatorias varían. Es posible identificar elementos más vinculados al reconocimiento (a la consideración de las familias como sujetos a quienes les corresponde saber y conocer asumiendo que puede no haber registro de una experiencia propia, personal, por este ciclo educativo) y otros inclinados hacia algo estratégico, con una función preventiva:

para mí que vos hables con un padre y él pueda preguntarte exactamente qué es la tutoría, la hora de apoyo, de qué se trata eso, ayuda a que entienda cuál es el objetivo, de qué se trata la cosa y ayuda a incentivar al chiquilín, para que ellos entiendan de qué se trata o qué es lo que tenemos que hacer y eso genera menos incertidumbre y eso ayuda a que los chiquilines también se sientan en un lugar más conocido... Eso hace que el espacio sea menos desconocido y menos intimidante. Sobre todo en este caso familias donde de repente nadie transitó por secundaria. (entrevista 5);

es que por ahí vienen las situaciones que se hablan como problemas que trae la familia, la familia trae problemas porque se acerca a los liceos sin saber qué es lo que pasa... Sin duda que el padre tiene que poder entrar porque si entra y ve lo que estamos haciendo, bueno, ahí está todo abierto, dejamos a la luz los miedos y los cucos que el padre tiene, que puede tener porque, bueno, todos lo tenemos. Si a mí me ocultan algo con respecto a la formación de mi hijo y si yo no sé lo que hay del otro lado porque me lo están ocultando... Y todo lo que se oculta no es bueno en ningún ámbito. En educación tampoco lo es. Y eso es lo que generalmente pasa (entrevista 6).

Desde las perspectivas de integrantes del liceo, los términos *abrir* y *mostrar* aparecen en forma recurrente y expresan tanto motivos como formas; son, a la vez, razones y acciones para dar lugar a la relación con las familias. Esto trae algunas preguntas que quedan abiertas en este texto y en las que será necesario profundizar. Según algunas de las perspectivas relevadas y lo observado, parece establecerse cierta lógica de prevención o ligazón en la base de las acciones que se identifican de apertura (tanto las solicitadas como las ofrecidas por parte del liceo a las familias; tanto aquellas en las que el liceo requiere a la familia que *abra* información como aquellas en las que es el liceo quien *muestra* información acerca de lo que se produce y sucede a su interior. ¿Qué sentidos se asignan a la necesidad de *abrir*? ¿En relación a qué opera esa apertura, qué abarca, qué aspectos involucra y cuáles excluye? ¿Cómo se configuran las acciones e instancias que se inscriben bajo la idea de *abrir*, de qué se trata, en qué consiste *abrir*? ¿Cómo varía esa consistencia según sea la familia o el liceo quien está convocado y realiza la apertura? ¿Cómo se relacionan los sentidos asignados a *abrir* con lógicas vinculadas al control/vigilancia, sospecha, confianza/desconfianza?

“Y después está lo otro”

Con esa expresión y haciendo círculos en el aire con la mano, englobando o rodeando algo exterior a sí, ubicaba una de las docentes con la que compartí mucho tiempo durante el trabajo de campo aquello que refiere a la relación del liceo y las familias a partir de lo que identifican, agrupan y nombran como *“cuando hay dificultades”*, *“cuando hay un problema”*.

Aquello que se identifica como problemático parece ser estructurante y central si atendemos a lo que tradicionalmente ponía en relación a las familias con los ámbitos de escolarización (Romano, 2014; Siede, 2017). Frente a la consulta acerca de cuáles eran los motivos y asuntos en torno a los cuales familias y liceo establecen habitualmente contacto, más allá de las convocatorias grupales, surgen relatos y alusiones a una variedad de situaciones que tienen en común la presencia de cierta dificultad en torno a la cual se entiende que es necesario que referentes de la familia y del liceo interactúen.

Lo otro se compone de situaciones, tópicos y experiencias diversas que, a medida que van siendo recordadas, relatadas o directamente observando con más detenimiento la naturaleza, el tipo de dificultades a las que se alude, se organizan y nuclean en dos sentidos. Por una parte, están aquellas situaciones en las que la dificultad remite a privación, carencia, vulneración, escasez o falta de acceso a recursos y soportes; por otra, se mencionan los conflictos que se producen en la convivencia en el centro y a los que desde los actores institucionales se les asigna relevancia o gravedad, sea por las características del episodio en sí, sea por la reiteración.

Registrarlo todo, sabiendo que esto es imposible, “reconocer lo que uno mismo no comprende” (Rockwell, 2009, p. 56) y atender no solo a lo que se dice sino –y muy especialmente– a lo que no se dice, a aquello que cuesta o se evita hablar son movimientos necesarios, interrelacionados y que acompañan cada momento de la investigación desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009).

La relación e interacciones con las familias para abordar aquellos asuntos a los que los referentes del centro aluden con expresiones variadas como “*conflictos*”, “*dificultades de relacionamiento*”, “*problemas más graves*”, “*temas de conducta*”⁸ es un asunto del que se hace difícil hablar pese a que es mencionado una y otra vez en los intercambios con referentes del centro. A la vez que es ineludible identificar que es uno de los momentos en los que familias y liceos entran en contacto, distintas expresiones van dando cuenta a lo largo del trabajo de campo de que el modo en que está previsto el abordaje es fuente de tensión, de disputa de sentidos a lo que se prescribe en los documentos de la política.

Concebido desde una perspectiva que lo asuma como inherente a dinámica de la convivencia en los centros educativos (Viscardi y Alonso, 2013), el conflicto forma parte de lo plausible, tiene lugar entre las experiencias y situaciones que van conformando una trayectoria educativa. Desde esas perspectivas, avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación requiere de alojar y abordar los conflictos desplegando acciones y estrategias que activen algo diferente a la lógica de resolución del caso (Sousa Santos, 2018) y que

8 Estas expresiones son formas locales de aludir a situaciones que involucran a estudiantes y que devienen en sanciones.

vayan más allá de administración de sanciones. En torno a estas cuestiones aparece, con reflexiones provisorias y siempre con centro en la relación entre liceo y familias, la particularidad del dispositivo Consejo Asesor Pedagógico (CAP) sobre el que se centra la atención en el apartado siguiente. El interés que ofrece este dispositivo en esta investigación radica en la particularidad de que en él se entrelazan los niveles más altos de estructuración y explicitación de procedimientos desde los documentos de la política, junto con la baja frecuencia (y hasta cierto carácter de excepcionalidad en la dinámica cotidiana del centro) y un conjunto de prácticas de los referentes locales significativas como procesos de apropiación, con incidencia en la configuración de la relación entre liceo y familias. Esta zona de convergencia y diferenciación que resulta el CAP expresa e ilustra particularidades de la relación entre políticas y prácticas referidas a la relación liceo y familias; de ello surge la importancia que tiene para este estudio.

“Una especie de tribunal”

El *Estatuto del estudiante de Educación Media* es aprobado el 8 de julio de 2005 por el Codicen de la ANEP (*Acta N° 47, Res. N° 2*) y rige tanto para educación secundaria como para educación técnico profesional. La resolución que lo aprueba y pone en vigencia, establece expresamente la derogación del *Acta N° 62* y del *Acta N° 14*, aprobadas en 1992 y 1996, respectivamente, que habían sido objeto de reparos y solicitud de revisión por parte de colectivos docentes y estudiantiles, tal como se señala en la propia resolución. Parte de lo que se considera en ese proceso de revisión, según lo establece el texto de la resolución, es el marco de derechos ratificado por Uruguay en materia de derechos de infancia y adolescencia, particularmente la *Convención de los Derechos del Niño* (ratificada por Ley N° 16.137, de setiembre de 1990) y el en ese momento recientemente aprobado *Código de la Niñez y Adolescencia* (Ley 17.823, de setiembre de 2004).

El *Estatuto* aprobado cuenta con 38 artículos organizados en nueve capítulos y tiene por objetivo, de acuerdo lo que establece el artículo 1, “desarrollar los principios fundamentales tendientes a asegurar al educando el ejercicio de una ciudadanía plena y la inserción en la sociedad, con conocimiento de sus derechos y responsabilidades” (ANEP-CES, 2005).

Un contenido del *Estatuto* en el que importa detenernos es el referido al CAP. En los capítulos VI y VII se establecen condiciones de su integración, funcionamiento, cometidos y procedimientos disciplinarios en los que entiende. Una de las tareas principales del CAP es “actuar como órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre aspectos del comportamiento de los educandos”, según se indica en el artículo 22, como primer punto de los cometidos. En el capítulo VII, “Del procedimiento disciplinario”, se presentan detalles preceptivos que establecen la actuación del CAP frente a “los casos de

conductas estudiantiles que impliquen incumplimiento de las responsabilidades y normas disciplinarias”, como plantea el artículo 23. La descripción del procedimiento y actuaciones incluye, en cierta etapa del proceso, la presencia de la familia. Esto se prevé en dos momentos:

Artículo 25 - Recepción de la prueba testimonial.

Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, recogidas textualmente en un acta por declarante, en la cual se harán constar los datos individualizantes y las generales de la ley. Terminada la declaración se interrogará por la razón de sus dichos, explicándose el significado de esta pregunta, y se leerá íntegramente el acta al declarante, que manifestará si ratifica sus declaraciones, si debe efectuar aclaraciones o precisiones, procediendo a agregarlas, y si tiene algo más que declarar. En ningún caso se enmendará lo ya escrito. Las preguntas deberán ser concisas y objetivas. No se admitirá la lectura de apuntes o escritos, a menos que así se autorice, en los casos en que exista fundamento para ello. Las actas serán firmadas por todos los miembros del CAP, por el declarante, y si este fuere menor por su padre o madre o ambos si estuvieren presentes, o por tutor. En caso de negativa a firmar, se dejará constancia de ello.

Artículo 26 - Procedimiento cuando exista inculpado.

En la situación de que exista estudiante inculpado, se le informará directa y personalmente de ello, o a través de su representante legal, procediéndose a entregarle una copia del presente Estatuto. En las actuaciones que se lleven a cabo a su respecto, teniendo en cuenta la edad y su situación personal o familiar, podrá asignarse por parte de la Dirección un asesor adecuado del establecimiento educativo (ANEP-CES, 2005).

El texto tiene en forma y contenido un carácter particularmente llamativo dado por el uso de expresiones e indicación de acciones propias de ámbitos y procesos judiciales y penales⁹, rasgo que se reitera y sostiene a lo largo de los diferentes artículos referidos al CAP¹⁰. A ello refieren parte de las personas

9 Cabe señalar que en 2016, desde la XXVI Asamblea Técnico Docente, a partir de lo recomendado por su Comisión de Revisión de normativa vigente, se realiza un señalamiento al CES en este mismo sentido, agregando que en la práctica se verifica el énfasis sancionatorio de acuerdo a una tradición punitiva de este dispositivo y los que conformaron antecedentes a él. Se establece la necesidad de reestructurar estos contenidos del *Estatuto* y revisar el perfil del CAP.

10 Además de los transcriptos en los párrafos previos, son ejemplo de los rasgos que se señalan expresiones en diferentes artículos, entre las que se encuentran: “presunción de inocencia mientras no se pruebe lo contrario, a través de un proceso que cuente con las garantías de defensa”, “El CAP realizará una investigación tendiente a la averiguación de los hechos realmente acaecidos, en la cual recabará toda la prueba pertinente (documental, testimonial, pericial, etc.)”, “Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado”, “En

entrevistadas con la expresión que da título al apartado, el CAP es reconocido por diferentes actores institucionales como “una especie de tribunal”:

El CAP en general se reúne cuando hay un tema de conducta que se tiene que tratar de mejorar entonces ayuda a conocerlos, no sé si a dialogar porque la gente cuando viene al CAP siente que es una especie de tribunal y por más que vos se lo plantees que no es así vienen a una especie de tribunal a defender a sus hijos, es así. Yo siento que es eso (entrevista 5);

viste que las actas son una declaración, como un juicio parece, ¿no? (entrevista 3).

Aparecen en y entre las expresiones de integrantes del equipo del centro cierto nivel de disputa o ambivalencias en las consideraciones acerca de lo que ese órgano representa y cómo opera:

las faltas graves son como un hito en la trayectoria del estudiante y pueden generar distintas cosas, ¿no? O todo lo positivo después: que el proceso continúa y pueden haber conflictos menores pero se van subsanando las faltas disciplinarias y el alumno se va ajustando, digamos, a lo deseable institucionalmente o lo contrario, ¿no? Que después del CAP viene la deserción... (entrevista 3);

Ahí va lo grave y va directo. Cuando es grave, pasa al CAP. O, bueno, por suma de cosas chicas, seis o siete observaciones, por ejemplo, va entrevista al CAP, se lo llama... Eso hemos acordado... Decís CAP y nadie sabe qué es pero se asustan [Se ríe] (entrevista 1);

siempre se lo convoca ante situaciones gravísimas. Es lo usual, es lo usual, peleas a golpes de puño que implican consecuencias serias... No sé cómo decirte el tenor porque no sé dónde está el límite, pero bueno, cosas que se consideran para nosotros faltas graves (entrevista 3).

caso de existir inculpado, concluida la instrucción procederá aplicar lo dispuesto por el artículo”, “se dará vista al o los educandos inculpados de incumplimientos de sus responsabilidades, a fin de que puedan presentar sus descargos y articular su defensa”, “La suspensión preventiva se descontará, en su caso, de la correctiva que llegare a adoptarse” (ANEP-CES, 2005).

Trascender lo punitivo

La implementación y actuación del CAP en el centro puede ubicarse como una de las manifestaciones más claras en las que los procesos de apropiación marcan distancia y discordancia con aquello que les señalan los documentos de la política. La búsqueda de trascender lo punitivo, como principio de quienes lo integran, se refleja en algunas señales en el trabajo de campo, además de aquello que es expresado por los propios actores institucionales:

lo podría definir como un CAP de diálogo, una instancia de diálogo y de reflexión, hemos podido cambiar un poco, siempre estamos pegados bueno al formato de lo legal, a lo que debe ser, pero hemos podido darle una vuelta a eso tan polarizado de compensar y a la vez el mismo organismo sancionar, ¿no?... Está más encarado para el lado del diálogo, que es una metodología como de encuentro y de reflexión, diría yo, más que sancionatoria (entrevista 7);

en la mayoría de los casos [en este liceo] ha sido de orientación, siempre hubo en las actas un apartado destinado a una orientación profunda, que eso sí, siempre me ha parecido interesante, cuando no queda solamente en lo sancionatorio, en “qué horrible lo que hiciste, vas a tener tantos días de suspensión” (entrevista 3).

Un primer aspecto en este sentido lo marca un acuerdo de funcionamiento y procedimiento creado allí (no indicado en los documentos) que busca lo que actores particulares identifican como el sentido y condición para integrar ese órgano: intentar trascender lo punitivo. Para ello aparecen algunas prácticas recurrentes mencionadas por los actores particulares del centro y verificadas en las actas que elaboran y guardan en el centro tras cada instancia en que funciona el Consejo. La instancia se abre presentándose y preguntando al estudiante por qué considera que es esa reunión, cuál es, a su entender, el motivo por el que están allí. Luego se plantean preguntas, tras ello se consulta a quien acompaña, se explica cómo sigue el procedimiento luego de esa reunión y se habilita a hacer preguntas, dudas u otros comentarios tanto por parte del estudiante como de quien acompañe. Estas decisiones de funcionamiento y el modo de interacción desde el que quienes integran el CAP parecen disponerse, conforman una expresión de la política del cotidiano escolar (Stevenazzi, 2017) que se dispone a modo de ceremonia mínima (Minnicelli, 2015):

Nosotros les explicamos a las familias qué es un CAP, qué ha sucedido con su hijo, por qué los llamamos, el valor que tiene este acercamiento de la familia en esta instancia y la importancia, eso lo dejamos muy claro... Los volvemos a llamar para decirles cuál ha sido la resolución del CAP,

hacemos esa nueva instancia de comunicación para explicarles a qué se llegó y por qué. En ese caso también concurre la misma persona que fue ese día al CAP con el alumno. Si bien no hay nada escrito de lo que diga de esta atención a la familia y este diálogo y esta entrevista, nosotros lo vemos importantísimo. No tenemos documentación que diga que no se puede hacer y como lo consideramos básico para este seguimiento y este trabajo, bueno, lo hemos implementado de esta manera en el liceo (entrevista 7).

Ese intento encuentra, desde algunas perspectivas, límites en sus posibilidades y alcances a la hora de actuar dentro de lo establecido con intención de trascender un enfoque más orientado por lógicas de selectividad, control y punición:

Pone en relación a las familias y el liceo seguro, sí... Vos conocés, te reunís con la familia. Y terminás entendiendo un montón de cosas que les pasan a los chiquilines, ¿no? Lo que pasa es que el CAP está funcionando con la parte punitiva, solo con la parte punitiva... Para mí está visto como eso entonces lo que hacen es defender a sus hijos, en el 95% de los hijos, defenderse a sí mismos y a sus hijos, o sea, defender, decir que eso estuvo mal interpretado por gente. Hay casos en los que no... O sea, dialogás, sí, pero lo que pasa es que la cabeza es esa [de las familias] porque en general los que vienen al CAP ya pasaron otras veces por él (entrevista 5).

Lo normativo tensionando la cotidianeidad emerge como un rasgo que describe esta “cara” de la relación con las familias. La forma en que se busca resolver la política en el territorio por parte de los sujetos guarda estrecha relación con sus recorridos, con la posibilidad de establecer articulaciones y acuerdos entre sí, con las condiciones de posibilidad locales, con sus percepciones y experiencias. Hacer algo diferente a partir del fuerte carácter de control y punición que presentan los aspectos normativos del CAP es, en todo caso, algo que ocurre o no en función de arreglos locales y que, aun siendo algo buscado, encuentra tensiones y obstáculos. La propia vigencia de esa normativa, las formas seguramente diversas en que en las prácticas (más allá del centro en el que se desarrolla la investigación que aquí se tematiza) se establecen continuidades o discontinuidades con esas prescripciones y lo que allí se establece y habilita son ejes problemáticos que, si bien se corren y escapan a la temática de este trabajo, indudablemente abren líneas de indagación relevantes en torno dimensiones y fenómenos que atañen a los procesos educativos en educación media. El estudio “desde abajo” de lo que refiere a los conflictos que involucran a adolescentes en los centros educativos considerando los modos en que se configuran, los procedimientos y mecanismos con los que se abordan, los criterios y decisiones a partir de ello reviste un campo de problemas amplio, que cuenta con antecedentes y producciones relevantes en

nuestro medio (Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi, 2017; Sosa, 2018) y que sin duda admite y es necesario seguir profundizando.

El contexto que acontece: de repente, pandemia

hay en el tiempo un interregno enteramente determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen; en la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez que pueden contener el momento de la verdad

(Arendt, 1996, p. 15).

Se presentan en lo que sigue algunos elementos que describen el contexto en el que se desarrolló parte del trabajo de campo, así como también algunas reflexiones preliminares a partir de las perspectivas y prácticas relevadas en ese tiempo.

En los últimos días de 2019 llegaban noticias y actualizaciones con cada vez mayor frecuencia en medios y redes acerca de un virus con aparente origen en la ciudad de Wuhan en China, acerca del que poco se sabía y mucho se temía. Los reportes daban cuenta de brotes de afecciones respiratorias en humanos y especulaban sobre qué los había originado, cuáles eran las vías de contagio y diseminación, a la vez que ofrecían datos que daban cuenta del temido avance. Hacia mediados de enero de 2020 a la vez que se anunciaba que equipos de científicos aislaron, secuenciaron el genoma e identificaron al nuevo tipo de virus como SARS-Cov-2, se reporta el primer caso de una persona con idéntica afección fuera de China. El problema aumentaba en todas las formas posibles: el alcance territorial, la cantidad de casos y la gravedad de los efectos. La curiosidad de aquellos primeros relatos acerca de afecciones derivadas de la ingesta de una inconveniente sopa de un, tal vez, murciélago devino, en poco tiempo, el 11 de marzo de 2020, en la declaración por parte de la Organización Mundial de la Salud del estado de pandemia. La vida cotidiana se vio irrupida, interrumpida en su forma anterior y transformada en sus múltiples dimensiones. La educación, entre ellas.

A prácticamente un mes de iniciado el trabajo de campo, el 13 de marzo de 2020, se confirmaba el primer caso de contagio de Covid en Uruguay. Tres días después sobreviene la decisión del Poder Ejecutivo de exhortar a las autoridades de la educación a disponer de la suspensión total de clases en todos los niveles y el cierre de establecimientos educativos en todo el país, inicialmente por el período de dos semanas y luego por tiempo indefinido¹¹. Esta

11 La suspensión inicial se definió por *Decreto 101/020* del Poder Ejecutivo, ratificado en la *Resolución 1, Acta 2/2020* de la ANEP. Posteriormente, el 2 de abril, esa suspensión se extiende por tiempo indefinido, según comunicación de la ANEP.

medida –no inédita, pero de la que hay escasos antecedentes en nuestro país, considerando el alcance y duración que finalmente tendría en esta ocasión– configura un hito de particular relevancia, un acontecimiento significativo en la dinámica de los centros educativos.

A partir de esa disposición, se suceden diferentes etapas con variaciones no menores en las condiciones y aspectos que las caracterizaron. Considerando sus particularidades, en el año lectivo 2020 pueden reconocerse cuatro etapas:

- la primera y más breve, del 1 al 13 de marzo, comprende el inicio y dos primeras semanas de cursos ajustado a las formas habituales;
- la segunda, definida por la suspensión total de clases presenciales, ocurrida desde el 14 de marzo al 29 de junio (para Montevideo);
- la tercera, inicia a finales de junio con el retorno a clases presenciales no obligatorias;
- la cuarta, a partir del 13 de octubre, cuando se establece nuevamente la obligatoriedad de las clases presenciales.

Exceptuando la primera, las siguientes comparten una condición: la de inscribirse en un escenario inédito, extraordinario, marcado por la suspensión de clases presenciales como el acontecimiento inicial. La idea de crisis es particularmente relevante para dar contexto y contenido al análisis en relación a los modos en que el centro educativo responde y reacciona en lo relativo a las familias, en tal coyuntura. ¿Qué produce o qué efectos tiene este desarreglo sobre las relaciones entre familias y liceo? ¿Cómo reacciona el centro educativo? ¿Qué tiende a hacer? ¿Qué evita u omite hacer?

“Sabíamos pero no es lo mismo, ver es otra cosa”

Las circunstancias de no presencialidad traen una vivencia absolutamente insistida y remarcada por todos los actores del centro y que, al decir de algunos de ellos, seguramente sea de las huellas imborrables que deje esta etapa en sus experiencias laborales: la constatación insoslayable de las circunstancias, condiciones y situaciones que viven los estudiantes. El contexto de pandemia parece estar dando cuenta de los planteos de Arendt:

La oportunidad nacida de la crisis misma –que destroza apariencias y borra prejuicios–, de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto [...] Una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda (1996, p. 186).

La no presencialidad opera, en este aspecto y en cierta medida, modulando las prácticas también por la forma en que se reorganizan apariencias y prejuicios. Aquellos automatismos de funcionamiento donde se pretendía y

solicitaba a las familias que se hicieran cargo de algo sabiendo que no estaba a su alcance, que no se iba a cumplir, quedan interrumpidos. En lo observado y en los intercambios con los referentes liceales se reitera la inquietud a partir de la información que surge en las comunicaciones con las familias en los días siguientes a la suspensión de clases presenciales. Los motivos que madres, abuelas y adolescentes expresan acerca de por qué no se están conectando y lo que ven en las pantallas durante los encuentros sincrónicos instala imágenes, narra y visibiliza de modo contundente e ineludible la desigualdad.

Entre las respuestas y reacciones aparecen tres particularmente relevantes por su carácter inédito y por las deliberaciones e incertidumbres que movilizaron en los actores institucionales. Una de ellas son las instancias de encuentros sincrónicos de clase, otra es la entrega de canastas de alimentos y otra la convocatoria a las familias a un encuentro sincrónico de conversación. Estas acciones se agregan a otra que toma particular alcance en estas circunstancias pero que forma parte de una estrategia desarrollada antes del contexto de pandemia: el contacto telefónico con referentes de cada estudiante que no está registrando actuación.

El borramiento de las apariencias, las categorías previas que ya no vienen al auxilio, prejuicios y supuestos que se reconfiguran y un escenario (¿paradojal?) en el que, por la vía de la no presencialidad impuesta, se producen contactos más directos con las circunstancias de los estudiantes y sus familias: *“Mientras estaban acá sabíamos; te das cuenta, pero no ves cuánto”, “ahora nosotros estamos allá, ¿entendés? No tenés cómo no ver: ves”, “tratás de no pensar en eso y seguir, porque es lo mejor”, “o sea, te das cuenta en la ropa, en los zapatos, pero están acá y te parece que no es tanto”*.

La aceptación de la canasta, la versión directa de los adultos de las familias acerca de aquello que les afecta, la ausencia de todo contacto con los estudiantes por no contar con recursos que les permitieran el acceso a comunicación, tareas y encuentros sincrónicos parecen haber sido factores que derrumbaron los supuestos previos o lo que se evitaba conocer cabalmente en su dimensión y detalles. Estos aspectos irrumpen ante los actores del centro con contundencia e intensidad:

en todos los casos, nosotros, todos los que llamamos, vinieron y por otro lado también el que nos sirvió como para percibir cómo se vivía del otro lado porque, claro, ellos venían con sus hijos o venían los padres y te contaban lo que les estaba pasando, lo que precisaban, lo que no precisaban, las cosas que pasaban en sus familias de esas que son invisibilizadas en medio de lo de siempre. Otros años podían suceder pero no hay tanta cercanía o te llega cuando hay un conflicto, cuando eso saltó a partir del guri. En estos casos no: venían las mamás, se sentaban y te hablaban, no sé, se fue el papá, ya no tengo trabajo y te contaban, te contaban lo que el chiquilín estaba haciendo o no (entrevista 5);

ojalá pudiera no haber visto, quisiera no haber visto, como lo de twitter y eso, ¿viste? el muñequito que se aprieta los ojos o las gotitas de desver...
(registro de campo, 24 de julio).

¿Cuáles serían los efectos, si los hay, de estas constataciones en términos de consideración del sujeto pedagógico? El contexto de pandemia fue una coyuntura cuyo principal impacto en las relaciones entre escuelas y familias fue el de dislocar el contrato que se tramita cada inicio de año lectivo (Siede, 2020). A un inicio rápidamente interrumpido le siguen una serie de novedades que reiteran y reiteran el sentido y figuras de esa dislocación. Todas ellas aparecen en lo que surge del trabajo de campo y establecen pistas para el necesario análisis en la profundización de este avance: la perplejidad inicial, el reconocimiento de la duda, de la incertidumbre; los canales y asuntos por los que se daba la comunicación; aquello de lo que se ocupa una parte y otra (el liceo haciendo llegar canastas de alimentos, la familia en la casa participando de la clase). El análisis de esta etapa del trabajo de campo excede lo posible en este texto. Los registros de observación, nuevamente, dan cuenta de formas y figuras bajo las que la relación entre familias y liceo presentó, durante el des-arreglo que significó la no presencialidad, continuidades y discontinuidades con respecto tiempos previos.

Consideraciones finales

Altamente requerida y escasamente estructurada, la relación entre familias y liceo contrapone la afirmación de una necesidad, enunciada en la práctica, con lo exiguo de las alusiones y lineamientos en documentos que reflejan la política o con una impronta correccional desde la que se ofrecen indicaciones, particularmente cuando se trata de sujetos y trayectorias que experimentan más dificultades para afianzarse en el cumplimiento del derecho a la educación.

En forma provisoria y siempre considerado en el marco de un proceso de indagación abierto, lo relevado parece dar señales de que aquello que la letra de la política no plantea, el territorio lo “resuelve”: adopta acciones, sostiene prácticas, modos de hacer, decide. Con sentidos cambiantes cuyo flujo puede rastrearse en arreglos locales como la combinación de preferencias de un equipo (o de personas) en cierto momento, en desplazamientos en las percepciones y consideraciones de los actores institucionales a lo largo de sus trayectorias laborales, se van estableciendo continuidades, discontinuidades y transformaciones en los modos de hacer del liceo en relación a las familias. En el contexto de pandemia lo imprescindible y lo impensado alcanzan otra significación, agregada a la que supone leer este fenómeno en

clave de la relación política y prácticas. Durante la ausencia de actividades presenciales lo imprescindible y lo impensado de la relación con las familias es algo que todos los actores institucionales reconocen. Las respuestas y reacciones desde el centro educativo en relación a las familias ofrecen, al igual que en las escenas del inicio de año, posiciones y prácticas variadas que parecen buscar y encontrar, en algunos casos, puntos de apoyo en saberes y prácticas previas para modificarlos en función de un nuevo contexto. En otros casos, frente a lo que queda al descubierto en esa etapa se ensayan reacciones de coyuntura y de emergencia, que posiblemente no adquieran continuidad como prácticas más allá de esas coordenadas. No obstante, sí se abren preguntas por los posibles efectos de esa experiencia en relación a la consideración sobre los adolescentes y las familias a partir de la constatación de situaciones y condiciones de sus cotidianidades.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge.
- Bordoli, E. (2012). *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos*. Montevideo: Mides.
- Cohen, J. y Peluso, L. (coords.) (2010). *Familias y sistemas*. Montevideo: Psicolibros.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Buenos Aires: Noveduc.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Cultura Libre.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2018). *La hospitalidad*. Buenos Aires: de la Flor.
- González, M., Schenk, M. y Severino, R. (2011). Análisis sobre la construcción de ciudadanía en los liceos. *Revista Educarnos* [on line] (1), s/p. Disponible en <http://educarnos.anep.edu.uy/index.php/educarnos-1>
- Jelin, E. (2016). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Maldonado, M. y Servetto, S. (eds.) (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. Buenos Aires-Córdoba: Clacso.
- Minnicelli, M. (2015). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: Homosapiens.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12), s/p. Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>.
- Romano, A. (2014). Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli (coord.) (2014). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (pp. 127-135). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Romano, A. et al. (2015). *Las familias en cuestión. La perspectiva de los actores educativos*. [informe inédito, convenio UNICEF-CES, Relevamiento de buenas prácticas].
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2020). *En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sosa, A. (2018). *Percepciones de docentes y estudiantes de educación secundaria sobre la disciplina y las sanciones en dos liceos del interior urbano del país*. Montevideo: Flacso, sede académica Uruguay. Disponible en <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1038/Sosa%2CA.%2CPercepciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Sousa Santos, B. de (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: Clacso.
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo-Uruguay* [tesis de Doctorado]. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: OEA-Ministerio de Educación (Argentina).
- Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30 (41), 127-158. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v30n41/1688-4981-rcs-30-41-00127.pdf>.
- Viscardi, N. y Alonzo, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

Fuentes consultadas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020a). *Suspensión de clases presenciales. Resolución 1, Acta 2/2020*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020b). *Comunicación suspensión de clases por tiempo indefinido*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200402/comunicado-codicen-%202-4-20.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (1985). *Circular 1764/85, Reglamento para las relaciones entre Educación Secundaria y las Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales*. Montevideo: CES. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/1/1764.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2005). *Circular 2669/2005 y Estatuto del Estudiante*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2669.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2010). *Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado del Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Montevideo: CES. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/regevalenero2010tercera.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2019). *Acta N° 53, Res. 17, Exp. 3/7699/2019. Resolución del Documento de Equipos educativos y funciones de los profesionales en el marco del Departamento Integral del Estudiante*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/53-17-7699.pdf>.
- Poder Ejecutivo (Uruguay) (2020). *Decreto 101/020 sobre la suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanzas, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (centros CAIF)*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>.
- Uruguay (1967). *Constitución de la República*. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>.
- Uruguay (1990). *Ley de Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, N° 16.137*. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>.
- Uruguay (2004). *Ley de Aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia, N° 17.823*. Montevideo: Impo. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4739171.htm>.

Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo.
Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.

Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Montevideo: Impo.
Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

REDES DE GOBERNANZA EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL URUGUAY CONSERVADOR

Pablo Martinis

El presente texto presenta avances de investigación de la línea “Disputas en torno al carácter público de la educación”, radicada en el Grupos de Estudios y Prácticas Educativas (GEPPrEd) e integrante del programa de investigación *Formas escolares y producción del derecho a la educación en el Uruguay actual*. En las próximas páginas abordaremos la constitución de redes de gobernanza que operan sobre la definición de políticas educativas en Uruguay en un contexto de avances conservadores en la concepción de las políticas públicas en el país. Interesa particularmente apreciar cómo estas redes operan en el contexto de producción de las políticas, tendiendo progresivamente a orientar la propia producción de política educativa.

En el primer apartado del texto se abordan algunos aspectos conceptuales vinculados al ciclo de las políticas (Ball y Bowe, 1992) y a la concepción de redes de gobernanza (Saura, 2021). En el segundo apartado, se avanza en una caracterización de una red filantrópica vinculada al despliegue de proyectos educativos autodefinidos como “gratuitos de gestión privada”. En el tercero se avanza en una caracterización inicial de cómo el contexto de influencia en el que estas redes operan tiende a producir efectos en el proceso de producción de políticas. El texto se cierra con unas breves consideraciones finales que dejan planteada la necesidad de continuar produciendo estudios acerca de las formas de conformación y funcionamiento de estas redes de gobernanza, así como de los efectos que generan.

Ofensiva conservadora y redes de gobernanza

El presente texto pretende realizar una aproximación al análisis de las políticas educativas en Uruguay tomando como base conceptual de trabajo los aportes de Ball y Bowe (1992) sobre el “ciclo de las políticas”. Estos autores proponen que las políticas solo pueden ser comprendidas como procesos en movimiento en los cuales coexisten tres contextos: el de influencia (nuevas formas de gobernanza que exceden los ámbitos tradicionales de gobierno de los sistemas educativos), el de producción del texto (la generación de las políticas educativas en los ámbitos institucionales específicos) y el de la práctica (la implementación de las políticas y las alteraciones, resistencias y reconfiguraciones que afrontan a través de su encuentro con los actores cotidianos de las prácticas educativas).

En trabajos anteriores hemos caracterizado las políticas en desarrollo en Uruguay como parte de una ofensiva conservadora (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020) que articula perspectivas conceptuales con raíces neoliberales, neoconservadoras y populistas autoritarias, siguiendo la distinción planteada por Apple (2003). Comprender las características que asume esta ofensiva hace necesario prestar atención a procesos sociales y políticos en desarrollo en Uruguay desde hace al menos una década. Con esta delimitación temporal no estamos afirmando que el despliegue del conservadurismo en Uruguay sea una novedad reciente. Lo que pretendemos ubicar es que en la última década asistimos a una reactivación de discursividades conservadoras ampliamente presentes en la historia social, política y educativa del país (Caetano, 2021).

A los efectos de apreciar las formas en que se articulan diversas perspectivas conceptuales y políticas en la reconfiguración del campo conservador en la sociedad y la educación uruguayas resulta interesante recurrir al enfoque de “redes de gobernanza” propuesto por Saura (2021). Este autor sostiene:

Una red política de gobernanza es una multiplicidad de actores políticos heterogéneos que se unifican y operan conjuntamente para idear, configurar y poner en marcha un paquete de cambios políticos determinados. Las redes políticas funcionan como comunidades políticas donde los diversos actores se involucran y comparten fines comunes, a la vez que coexisten actuando con objetivos políticos diversos dentro de las propias alianzas. Estas redes políticas son nuevas formas de gobernar que están reemplazando los roles tradicionales de los gobiernos y de los estados (Saura, 2021, p. 1).

En consonancia con situaciones ampliamente documentadas en nuestro continente (Feldfeber, Puiggrós et al., 2018; Vidal Peroni, Rossi y Valim de Lima, 2021), en el caso uruguayo la conformación de estas redes de gobernanza conservadoras tuvo un punto de unificación fundamental en la reacción

ante avances en el reconocimiento de derechos de diversos colectivos sociales producidos en el país durante los gobiernos genéricamente definidos como progresistas a cargo del Frente Amplio entre 2005 y 2019. Algunos significantes clave desde los que se organizaron estas redes fueron los de “ideología de género” y “marxismo cultural” (Sánchez, 2022). En torno a ambos se aglutinaron conjuntos de sentidos desde lo que se pretendió definir peyorativamente, tanto a un conjunto de cambios en el ordenamiento jurídico –*Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* (Uruguay, 2012) y *Ley Integral para Personas Trans* (Uruguay, 2018), entre otros– como a un supuesto clima de época propicio a generar un orden cultural ajeno a los valores y a la moral tradicionales. En educación, el significativo estelar en torno al que se construyó la convergencia conservadora fue el de “crisis de la educación” (Dufrechou et al., 2019; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), desde el cual se pretendía definir negativamente la situación educativa generada a partir de los 15 años de gobiernos progresistas.

La articulación del discurso de la crisis educativa se organizó específicamente desde lo que Saura denomina, complementando la definición anteriormente expuesta, como “redes políticas de educación”. Estas son presentadas como articulación de actores de diverso tipo tales como “corporaciones empresariales, entidades bancarias, instituciones gubernamentales, organismos internacionales, fundaciones filantrópicas, emprendedores sociales, startups, entre otros” (Saura, 2021, p. 2).

Diversas investigaciones han abordado la convergencia de múltiples actores en la formación de redes políticas de educación en Uruguay. Estos estudios han identificado el papel de think tanks, organismos internacionales y agencias gubernamentales (IEAL, 2020; Conde, Falkin y Rodríguez Bissio, 2021), empresas privadas que participan en redes filantrópicas (Martinis, 2020a y 2021a) y redes educativas internacionales establecidas en el país (Moyá, 2022; Sosa, 2022), entre otros.

El papel que desempeñan estas redes se ubica en el ámbito del “contexto de influencia” definido más arriba. Esto implica que se constituyen como ámbitos desde los cuales se producen sentidos sobre la educación desde espacios externos a los definidos por los actores tradicionales del sistema educativo. Esta exterioridad no implica ajenidad con respecto a los debates educativos. Por lo contrario, diversos estudios a nivel internacional (Ball, 2012; Bordoli et al., 2017; Feldfeber et al., 2018; da Rosa Mendes, 2021) han mostrado la potencialidad que presentan estas redes para incidir en la agenda educativa.

Apreciar los procesos de articulación en función de los cuales estas redes se configuran es clave a los efectos de comprender las disputas en curso en la educación uruguaya. Para ello resulta necesario trascender enfoques basados exclusivamente en el análisis de las perspectivas de los actores tradicionales del sistema educativo. Una mirada de estas características se hace necesaria a los efectos de comprender cómo se avanza en la construcción de una agenda

educativa desde *afuera* de la educación. Esto implica prestar atención a nuevos actores que tradicionalmente no han sido considerados en los estudios producidos desde la ciencia política y desde las ciencias de la educación en general.

Nuestro trabajo de investigación nos ha permitido comenzar a apreciar algunas redes particularmente activas en la configuración de un contexto de influencia de las políticas educativas conservadoras actualmente en curso en Uruguay (Martinis, 2022). A la fecha, y con la necesidad de profundizar en los trabajos de investigación en curso, podemos hacer referencia a tres conjuntos de redes: redes filantrópicas, redes académico-políticas y redes antiderechos. La distinción entre estos tres tipos de redes se realiza fundamentalmente con una intencionalidad analítica, ya que es innegable la existencia de fuertes niveles de interconexión y vínculo entre todas ellas. Por redes filantrópicas entendemos las producidas a través de procesos de articulación entre actores con capacidad de financiamiento de proyectos educativos, tales como empresas y fundaciones, que actúan de forma asociada a los efectos de promover a diversas organizaciones especializadas en la producción de discursos o en la generación de prácticas educativas; las redes académico-políticas abarcan la conjunción de actores que vinculan capacidad de producción discursiva con incidencia en ámbitos de toma de decisiones, tanto en lo que refiere específicamente a la política educativa como a ámbitos más generales de políticas públicas; por redes antiderechos entendemos las que se conforman por la confluencia de actores institucionales e individuales, que asumen una oposición pública a la expansión de derechos de minorías tradicionalmente excluidas o subordinadas. Estas redes se organizan en torno a lo que ha sido definido como “grupos antiderechos” y suelen protagonizar intervenciones fuertes y sostenidas a través de diversas redes sociales (Chaer, 2022).

Un estudio acerca de la conformación de redes de este tipo en Uruguay debe adentrarse en la consideración de algunos procesos desarrollados en el marco de los gobiernos de la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005). Ello se sustenta en el supuesto de que la consolidación de una perspectiva conservadora actualmente presente en las políticas educativas locales solamente puede ser comprendida a través del análisis de algunas de sus condiciones de posibilidad generadas en el transcurso del período progresista (Bordoli y Conde, 2020; Martinis, 2020b y 2021b).

A continuación nos detendremos en el análisis de algunas características que asume la conformación de redes de gobernanza de carácter filantrópico en Uruguay y de sus implicancias en el debate sobre políticas educativas.

Redes filantrópicas. “Donaciones especiales” y educación pública de gestión privada¹

En nuestros trabajos previos de investigación (Alfonzo, 2022; Martinis, 2021b; Martinis, 2020a; Bordoli et al., 2017) hemos otorgado relevancia al análisis acerca de cómo la instauración por vía legislativa de la modalidad de “donaciones especiales” constituyó una ocasión propicia para la articulación de poderosos actores empresariales privados con el fin de dotar de recursos a experiencias educativas fuertemente sostenidas en la idea de primacía de la gestión privada por sobre la pública.

Este instrumento, definido a través de la ley N° 18.083, habilitó que empresas privadas realicen donaciones a instituciones públicas o privadas que trabajan en temáticas de educación, infancia carente y salud, pudiendo descontar impositivamente el 81,25% de lo donado. El marco ha sido luego perfeccionado a través de diversas normativas, como las leyes N° 18.834, N° 19.149, N° 19.438 y N° 19.670 (Martinis, 2021c). En el actual período de gobierno, la *Ley de Presupuesto*, N° 19.929, también introdujo algunos ajustes de carácter menor.

Si bien esta modalidad de financiamiento educativo involucra montos que son marginales dentro del conjunto de los recursos destinados a la educación en Uruguay, su relevancia ha sido fundamental para permitir el desarrollo de experiencias educativas organizadas por actores privados que se han propuesto poner en discusión el desempeño de la educación pública. Particularmente, estas experiencias se han posicionado como alternativas frente a lo que se define como el fracaso de la educación pública en contextos de pobreza en nuestro país (Martinis, 2020b).

La referencia a la existencia de un fracaso educativo con relación a los sectores socialmente más carentes, tributario de la idea de “crisis de la educación”, ha sido un recurso retórico desde el cual se ha fundamentado la necesidad de un cambio en las políticas educativas nacionales a partir de la asunción de un nuevo gobierno en Uruguay en marzo de 2020. Las nuevas autoridades, sostenidas en una amplia coalición de gobierno que abarca desde el liberal conservadurismo hasta el posfascismo (en el sentido de Traverso, 2018), han impulsado un conjunto de cambios legales y normativos que promueven la incorporación de formas de gestión y gobierno propias de lógicas privadas dentro de los ámbitos educativos públicos. Un ejemplo de lo mencionado lo constituyen los cambios introducidos en la *Ley General de Educación*, N° 18.437 (Uruguay, 2008), de 2008, a través de la sanción de la *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889 (Uruguay, 2020) en 2020 (Martinis, 2021c).

1 Se retoman en el presente apartado algunos elementos expuestos en Martinis (2021b).

En un trabajo anterior (Martinis, 2020c) sistematizamos el conjunto de la información disponible con respecto a los montos donados dentro del mecanismo de las donaciones especiales entre 2010 y 2019, prestando atención también a quiénes eran los principales donantes y donatarios.

Una aproximación a dicho trabajo puede apreciarse en la tabla N° 1, en la que presentamos información acerca de los montos recibidos por los diversos donatarios que participan de esta modalidad. También hacemos referencia al porcentaje sobre el total de lo donado que ha sido percibido por cada institución.

Tabla 1. Montos totales y porcentajes del total de donaciones especiales recibidas por las diversas instituciones beneficiadas en el período 2010-2019

Institución	Total donaciones 2010-2019	Porcentaje del total en el período	Porcentaje acumulado
Fundación Impulso	473,1	50,06	50,06
ANEP (en su conjunto)	118,5	12,54	62,6
Liceo Jubilar Juan Pablo II	117,2	12,40	75,0
Liceo Providencia	80,1	8,48	83,48
Liceo Francisco	63,2	6,68	90,16
Bachillerato Tecnológico Anima	39,2	4,14	94,3
Fundación Sophía	27,4	2,90	97,2
Colegio Sagrado Corazón	14,2	1,5	98,7
Los Rosales	5	0,53	99,23
Colegio Obra Banneux	2,6	0,28	99,51

Institución	Total donaciones 2010-2019	Porcentaje del total en el período	Porcentaje acumulado
Liceo San José de Tala	2,5	0,26	99,77
Colegio Belén	1,1	0,12	99,89
Colegio María Auxiliadora	1,0	0,11	100
TOTAL	945,1	100	

Fuente: elaboración propia en base a datos de MEF (2019) y MEF (2020).
Tomado de Martinis (2020c).

Un dato interesante a apreciar es que si bien la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP)² ocupa el segundo lugar en la tabla, el monto que percibe es prácticamente equivalente al que recibe una institución, el Liceo Jubilar Juan Pablo II, y cuatro veces menor que el recaudado por la Fundación Impulso (Liceo Impulso). De aquí se desprende que el instrumento de las donaciones especiales ha sido particularmente beneficioso para un pequeño conjunto de instituciones privadas, las cuales han logrado niveles de financiamiento que multiplican por varias veces los recursos que maneja una institución educativa pública.

En otros trabajos hemos avanzado en caracterizaciones de estas instituciones y de las estrategias políticas en las cuales se inscribe su promoción (Martinis, 2020a, 2020b y 2021c). Se trata de un grupo de instituciones privadas que reivindican su derecho a recibir financiamiento que garantice el carácter público (gratuito) de su tarea. Para ello recurren tanto a fondos aportados directamente por empresas y fundaciones privadas como al financiamiento a través de la modalidad de donaciones especiales. En este último caso es oportuno recordar que 81,25% de los recursos donados desde el ámbito privado son luego devueltos a los donantes a través del beneficio de exoneraciones fiscales. En definitiva, se trata de una modalidad de distribución de recursos que direcciona fondos estatales a través de la intervención de actores privados.

Uno de los casos emblemáticos de este tipo de instituciones es la Fundación Impulso. Como quedó señalado precedentemente se trata de una institución que ha sido beneficiada por la mitad del conjunto total de los recursos donados a través de esta modalidad. En trabajos anteriores (Martinis 2020a y 2020b)

2 Ente autónomo que en el ordenamiento jurídico uruguayo es el responsable de las prestaciones educativas en el nivel de educación básica (obligatoria de 4 a 17 años) y de algunos niveles de educación terciaria (formación docente y formación técnico-tecnológica).

hemos profundizado en una caracterización de esta fundación, por lo que nos extenderemos aquí en su consideración. Basta para los objetivos del presente texto recordar que ha sido producto de una articulación de actores políticos (el excanciller Ernesto Talvi y el actual ministro de Educación, Pablo da Silveira) con actores provenientes del campo empresarial. La fundación, a través del liceo que lleva su mismo nombre, se ha constituido en uno de los pilares desde los cuales se sostiene el discurso que señala la superioridad de la gestión privada con respecto a la pública en cuanto a la obtención de resultados educativos satisfactorios en contextos de pobreza urbana.

En la red filantrópica que se constituye para dar sustento a estas experiencias, autodefinidas como gratuitas de gestión privada, es posible ubicar un conjunto destacado de empresas privadas. Una aproximación a esta situación puede realizarse a través de la identificación de los cinco mayores donantes a la Fundación Impulso a través de la modalidad de donaciones especiales en el período 2013-2021. Una sistematización de la información proporcionada en los informes anuales que realiza el Ministerio de Economía y Finanzas sobre esta temática nos permite la construcción de siguiente cuadro.

TABLA 2. Cinco mayores donantes a Fundación Impulso en el acumulado del período 2013-2021

Empresa donante	Monto donado a Fundación Impulso en el período 2013-2020 expresado en millones de pesos uruguayos
Tenaris Global Services SA	78.495.319
Nicolás Herreña y otros	67.624.000
Enalur SA	29.420.000
Supermercados Disco del Uruguay SA	23.963.600
Fábricas Nacionales de Cerveza SA	19.745.756

Fuente: elaboración propia en base a información contenida en MEF (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

Teniendo en cuenta que la Fundación Impulso acapara la mitad del monto total de donaciones que se realizan por medio de esta modalidad, nos parece relevante proponer una mirada sobre quiénes son sus principales benefactores. La priorización de estos grandes donantes debe necesariamente complementarse con una lectura más exhaustiva del conjunto de la

información disponible, ya que en el año 2021 la Fundación Impulso recibió donaciones de 47 empresas.

En lo que respecta a estos cinco donantes, puede señalarse que el segundo más relevante es Nicolás Herrera, quien articula a un grupo de individuos que constituyen un pilar en cuanto al sostén de la Fundación Impulso. Además, el propio Herrera forma parte de la Comisión Directiva de la Fundación, constituyendo un caso interesante ya que articula la red académico-política en el marco del cual se constituye este emprendimiento con la red filantrópica que contribuye a su sustento. Nicolás Herrera es un abogado con extensa trayectoria. Integra el Consejo Directivo del Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES), el principal think tank ultraliberal de Uruguay, el cual durante mucho tiempo fue dirigido por el ya mencionado Ernesto Talvi y se articula a nivel internacional con la Red ATLAS³. A su vez, es uno de los socios principales del Estudio Guyer y Regules, entidad asesora de grandes empresas a nivel internacional, y es miembro de la Mont Pelerin Society⁴. Se trata de una personalidad destacada en la constitución de redes gobernanza con fuerte capacidad de incidencia en el contexto de influencia de las políticas educativas en Uruguay.

Con respecto a las otras cuatro empresas, retomamos elementos planteados en un trabajo anterior:

Entre las otras empresas donantes, se ubica una que opera en el mercado del acero (Tenaris Global Services) con presencia en más de 30 países⁵. Uno de sus referentes es Paolo Rocca, una de las principales fortunas de la Argentina. Según informes de prensa, Rocca instala su empresa en Uruguay luego de enfrentamientos con el gobierno argentino en 2008, contando con el beneplácito de actores del gobernante Frente Amplio. Según el mismo medio, la empresa sería objeto de investigaciones en el marco de la Operación Lava Jato en Brasil⁶.

3 Se trata de una con sede en Estados Unidos desde la cual se articula y promueve la acción de think tanks pro libre mercado y libertarios de diversos continentes. Ver: <https://www.atlasnetwork.org/>.

4 Para más información, ver <https://www.guyer.com.uy/es/professionals/herrera-nicolas/>.

5 Información obtenida de <https://www.bnamericas.com/es/perfil-empresa/tenaris-global-services-sa>.

6 Información presentada en edición del semanario *Caras y caretas* del 30/6/2018. Ver <https://www.carasycaretas.com.uy/la-telarana-de-techint-y-tenaris/>.

En tercer lugar se ubica Enalur SA, empresa de telecomunicaciones, subsidiaria de “Liberty Global”⁷, compañía multinacional con sede en Londres, Amsterdam y Denver. Es proveedor del estado uruguayo⁸.

Por otra parte, se ubica un referente en el ámbito del supermercado: Supermercados Disco del Uruguay SA. Es una empresa del “Grupo Cardoso”, grupo económico que además de manejar varias cadenas de supermercados tiene fuerte influencia en el mundo de las telecomunicaciones, ya que maneja un canal de televisión abierta y medios de prensa escrita⁹.

Finalmente, se ubica Fábricas Nacionales de Cerveza, empresa del sector de la bebida. Según se señala en su propio sitio web, forma parte de “Anheuser-Busch InBev”, que se conformó a través de diversas combinaciones en los últimos años con distintas empresas como Ambev, Interbrew, Anheuser Bush, grupo Modelo, SAB Miller, entre otras”¹⁰. Según el mismo sitio, su CEO es el brasileño Carlos Brito, con amplia trayectoria en el rubro. Algunos artículos periodísticos vinculan a Brito con Paulo Lemann¹¹, también parte de la industria de la bebida y referente de la Fundación Lemann (Brasil). Esta fundación, es una de las principales agencias de promoción de procesos de privatización educativa en Brasil (Caetano, 2018) (Martinis, 2020b, pp. 13-14).

Como puede apreciarse, en el sostén de la Fundación Impulso se articulan empresas con proyección global, las cuales destinan sistemáticamente fondos a los efectos de promover la construcción de modelos educativos que puedan ser presentados como alternativos a los de gestión pública. En este caso, es importante dar cuenta de que la red filantrópica que se constituye logra el direccionamiento de fondos públicos que son encauzados, paradójicamente, hacia la desvalorización de las propias instituciones educativas estatales.

En el caso de la empresa Tenaris Global Services, en un trabajo anterior (Martinis, 2021a) hemos dado cuenta de su incidencia a nivel de experiencias y políticas educativas tanto en Argentina y Brasil como en Uruguay. En el caso de su labor en Brasil, detectamos el caso de la Secretaría de Educación de la ciudad de Pindamonhangaba (Estado de San Pablo), en la web de la cual

7 Según información consultada en <https://www.sec.gov/Archives/edgar/data/1316631/000095013405008832/d24879exv21w1.htm>. Para más información, ver: <https://www.libertyglobal.com>

8 Ver <http://www.comprasestatales.gub.uy/consultas/detalle/id/23967>.

9 Ver <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/12/informe-sobre-concentracion-en-uruguay-detalla-otras-actividades-empresariales-de-grandes-grupos-mediaticos/> y también <https://brecha.com.uy/todos-para-uno/>.

10 Información tomada de <https://www.fnc.com.uy/site/about-us>.

11 Ver <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/ARTICULO-MOVILES-AMP-323546.html>.

un programa educativo llevado adelante por Tenaris es integrado dentro de la propia propuesta educativa de la Secretaría¹².

El financiamiento por parte de Tenaris de programas y proyectos educativos en diversos países nos da la pauta del establecimiento de redes que superan el carácter local. Otro ejemplo podría tomarse de lo señalado más arriba con respecto a la labor de la multinacional del rubro de la bebida “Anheuser-Busch InBev” y sus vínculos con la Fundación Lemann en Brasil.

Esta línea de elaboración con respecto al carácter global de las líneas educativas que se pretenden fomentar a través de la realización de donaciones a entidades que promueven la superioridad de la gestión privada frente a la educación pública, puede expandirse si apreciamos que otros de los donantes de la Fundación Impulso son bancos con presencia global como Citibank, Banco Itaú, HSBC o empresas de proyección internacional como Arcos Dorados Uruguay SA (McDonald’s).

Una mirada de los procesos mencionados así como de las redes de influencia que se van constituyendo nos da la pauta del ingreso de Uruguay en los procesos de reforma educativa a nivel global (Avelar y Patil, 2020; Ball, 2012). Las intervenciones que son financiadas desde las redes filantrópicas expuestas son llevadas adelante por actores que se posicionan desde perspectivas que definen como estrictamente técnicas y orientadas por principios altruistas, dejando de lado toda referencia al carácter político, por tanto conflictivo, de los problemas educativos. Como ha sido ampliamente abordado en la bibliografía especializada en el tema, un elemento asociado a esta perspectiva global de la educación tiene que ver con la instalación como verdadera de la idea de que las soluciones de mercado y la privatización constituyen claves para superar los problemas de la educación pública (Vidal Peroni, 2013; Bellei y Orellana, 2014; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

Estas intervenciones nos muestran una forma específica de influencia del sector empresarial privado en la educación a través del financiamiento de experiencias educativas. Entendemos útil visualizar este proceso a través del concepto de “filantropía estratégica” (Ball y Olmedo, 2013), ya que buena parte de estas iniciativas son justificadas desde un discurso de ayuda social hacia quienes están socialmente en posiciones más desaventajadas. No obstante, como bien nos señalan los autores, estas nuevas formas de filantropía se alejan de la noción clásica de caridad en tanto entienden el financiamiento de ciertos emprendimientos educativos como parte de estrategias más amplias que pueden tener que ver tanto con la generación de determinados efectos políticos como con la búsqueda de un rédito económico. En nuestro caso, nos interesa especialmente llamar la atención acerca de cómo estas formas de “filantropía” se articulan en un proyecto político-pedagógico de desvalorización de la

12 Ver <https://www.educapinda.net.br/todas-as-noticias-da-edicao-9240-programa-aula-extra-inicia-atividades-e-atende-240-alunos/>.

educación pública y entronización de formas privadas con acceso gratuito en contextos de pobreza urbana.

Contexto de influencia y políticas educativas en Uruguay

La sucinta presentación realizada en el apartado precedente acerca de la constitución de redes filantrópicas que operan en el contexto de influencia de las políticas educativas en Uruguay constituye apenas un somero acercamiento a la temática del funcionamiento de las redes políticas de gobernanza. No obstante, entendemos que poder echar luz sobre las maneras en que diversos actores se articulan y dan forma a estas redes supone un elemento central para la comprensión de los modos de producción de la política educativa.

En el caso de las redes filantrópicas, estas han ocupado un lugar central en el direccionamiento de fondos públicos hacia experiencias educativas privadas, sosteniendo una producción discursiva que ensalza las bondades de lo privado por sobre lo público. La identificación de estas redes pasa más por procedimientos de investigación propios de una “etnografía de redes” (Howard, 2002) que por la posibilidad de poder ubicarlas operando pública y abiertamente. La existencia de algunos actores individuales que parecen ocupar posiciones de articulación al interior de las redes y la constatación de cómo año tras año un conjunto de importantes empresas de alcance global decide volcar recursos hacia ciertas experiencias educativas contribuyen a ir dando forma a un entramado que opera significativamente más allá de no aparecer como un movimiento articulado.

“Seguir el rastro del dinero” constituye una de las formas más claras de poder ir apreciando la materialidad de la constitución de las redes filantrópicas. Esto no resulta sencillo desde el punto de vista de la investigación, ya que no siempre es posible contar con registros tan detallados como los que provee el Ministerio de Economía y Finanzas del país cuando da cuenta de los flujos circulantes a través de la modalidad de donaciones especiales. La revisión de páginas web, noticias de prensa, entrevistas y redes sociales ocupa un lugar central en el lento de proceso de ir ubicando diversas hebras de estas redes. A medida que se profundiza en el trabajo de investigación se hace cada vez más evidente que la distinción entre redes filantrópicas, académico-políticas y antiderechos tiene una finalidad analítica que no puede desconocer las profundas interrelaciones existentes entre cada una de ellas y entre los diversos actores y nodos que las conforman.

El caso de la Fundación Impulso, al que hemos referido precedentemente, resulta un buen ejemplo en este sentido, ya que a la conformación de una red filantrópica que la provee de ingentes recursos —que luego son recuperados

por los donantes a través de renunciaciones fiscales del Estado uruguayo—, se le sobreimprime una red académico-política en la que se destacan actores notoriamente vinculados a agendas conservadoras y neoliberales.

Además del caso del Dr. Nicolás Herrera, ya referido, también hemos mencionado la participación en la conformación de la Fundación del economista Ernesto Talvi y del Dr. Pablo Da Silveira. Talvi fue un entusiasta promotor de la labor del Liceo Impulso y también defendió públicamente las bondades que su actuación presentaba desde el punto de vista de servir como modelo para la propia educación pública. De hecho, en la campaña electoral previa a las elecciones de 2019, en la que fue candidato a la presidencia de la república, Talvi lanzó la idea de generar 136 liceos modelo ubicados en zonas de todo el país identificadas por sus niveles de pobreza urbana. En una nota escrita como réplica a afirmaciones del maestro Pablo Caggiani (referente educativo del partido de izquierda Frente Amplio) y publicada por el semanario *Búsqueda* en su edición del 8 al 14 de febrero de 2018, Talvi señala:

Usted afirma que esta propuesta se basa en un sistema de vouchers (“Vos ‘le das la plata a los padres’ para que ellos ‘elijan’ el instituto privado al que enviarán a sus hijos”) y que esta propuesta piensa la educación como mecanismo de empresa bajo una lógica de mercado. Una suerte de privatización de la educación pública. Pregunto: ¿qué parte de nuestra propuesta contiene algo de lo que usted afirma? Le respondo: ninguna. Usted afirma que esta propuesta genera desigualdad y exclusión. ¿Genera desigualdad una experiencia educativa en la que al final de tercero [de enseñanza media] hay un 90% de retención cuando en los liceos de contexto similar la deserción es del 80%? ¿O más bien genera exclusión el sistema educativo actual que no retiene a la mayoría de los jóvenes de contextos vulnerables? En el Liceo Impulso hay que sortear 100 lugares (y la admisión se hace estrictamente por sorteo) para 500 inscriptos, porque la mayoría de las familias de Casavalle¹³ quieren que sus hijos estudien allí. Pregunto: ¿no sería acaso deseable generalizar propuestas educativas de este tipo a los 136 liceos modelo que proponemos, para que todos los jóvenes del país que viven en zonas vulnerables tengan una oportunidad de educarse y de un futuro digno? Le respondo: no tengo la menor duda.

La transcripción de la cita, pese a ser un tanto extensa, nos ha parecido relevante desde el punto de vista de mostrar cómo una iniciativa sostenida a través de una aceitada red de filantropía estratégica y promovida por actores vinculados al campo conservador y neoliberal entra de lleno al ámbito de las propuestas de política educativa. El movimiento de esta forma de concebir la política educativa desde el contexto de influencia hacia el de producción

13 Barrio de la periferia de la ciudad de Montevideo.

de textos de política se da a través de cambios introducidos en la legislación educativa en la *Ley de Urgente Consideración*, N°19.889 (Uruguay, 2020), particularmente en su artículo 191. En él se establece la posibilidad de que la ANEP pueda aprobar un estatuto para su personal docente en el que habilite a los directores a contratar y despedir funcionarios docentes. También habilita a que se puedan establecer compensaciones salariales a los docentes por el logro de metas de política educativa. Ambos elementos remiten a la inserción dentro de la educación pública de modalidades de gestión propias de los ámbitos privados.

Por otra parte, esta forma de concebir la política educativa es percible en la principal iniciativa de política focalizada ideada por las actuales autoridades: los Centros María Espínola (CEME)¹⁴ (ANEP, 2020).

El caso del Dr. Pablo Da Silveira también es llamativo a los efectos de apreciar la constitución de redes de gobernanza. Además de ser parte del núcleo creador de la Fundación Impulso, Da Silveira presenta una extensa trayectoria como docente en la Universidad Católica del Uruguay (UCU). También participó a partir del año 2016 de la iniciativa ciudadana Eduy21. Esta última adscripción institucional resulta particularmente interesante, ya que Eduy21 constituye un componente central en la estructuración de redes políticas de gobernanza en educación en el Uruguay contemporáneo (Conde, Falkin y Rodríguez Bissio, 2022). Eduy21 se conformó a partir de una crisis en el Ministerio de Educación y Cultura del tercer gobierno del Frente Amplio en el año 2016. Esta crisis determinó el alejamiento de la gestión del subsecretario Fernando Filgueira y del director de Educación, Juan Pedro Mir. A poco de abandonar la gestión ambos profesionales lanzaron una convocatoria a los efectos de constituir una iniciativa ciudadana en favor del cambio educativo. Dicha iniciativa concitó la adhesión de un abanico amplio de personas vinculadas a la educación, particularmente desde la oposición política de aquel momento. Desde su instalación, esta organización contó con importantes espacios en diversos medios de comunicación para la difusión de un mensaje en el que articulaba la crítica a las gestiones educativas progresistas con una formulación de la necesidad de producir cambios educativos sustentados en seis ejes centrales: 1. Cambios en la legislación a los efectos de otorgar mayores competencias al Ministerio de Educación y Cultura, 2. Elaboración de un nuevo marco curricular centrado en la noción de competencias y en la personalización de los aprendizajes, 3. Cambios en el *Estatuto del Personal Docente* a los efectos de favorecer la radicación de los docentes en los centros educativos sobre la base de proyectos específicos, 4. Promoción de un modelo de centro basado en la autonomía, 5. Desarrollo de un sistema universitario de formación docente y de procesos de profesionalización educativa enfocados en la formación en servicio y la gestión educativa. 6. Marco presupuestal

14 Ver capítulo escrito por Victoria Sosa en este mismo volumen.

acorde a las metas propuestas con fuerte sistema de rendición pública de cuentas (Eduy21, 2018).

Es de señalar que la organización también contó con aportes económicos sustantivos, según es posible apreciar en su propio sitio web (<http://www.eduy21.org/servlet/com.eduy.web.home>), en el que puede relevarse la información de algunos de sus financiadores. Allí constan aportes de Bolsa de Valores Electrónica de Montevideo (BEVSA), Cámara de Industrias del Uruguay (CIU), Corporación Navíos SA, Fundación Itaú, Zonamérica (principal zona franca de Uruguay) y Organización de Crédito Automático (OCA, empresa financiera propiedad del Banco Itaú)¹⁵. Varios de los aportantes a las arcas de Eduy21 figuran también entre quienes sustentan las donaciones especiales a las que accede la Fundación Impulso. Actualmente, buena parte de las iniciativas planteadas por Eduy21 están siendo implementadas en la educación uruguaya. Por otra parte, las principales autoridades de la educación pertenecieron a la organización antes de acceder a los cargos que actualmente ocupan. Entre ello se destaca el ministro de Educación y Cultura, Pablo Da Silveira. Nuevamente aquí es posible apreciar movimientos que se dan desde contextos de influencia hacia contextos de producción de política educativa. Ello implica también movimientos de actores individuales, los cuales desde posiciones oficiales continúan estando vinculados a redes de gobernanza más amplias.

A modo de cierre

En el presente texto hemos pretendido realizar una exposición inicial acerca de los modos en que en Uruguay se han ido constituyendo redes de gobernanza con capacidad de incidencia en la producción de políticas educativas articuladas con una agenda de reforma educativa a nivel global. Si bien desde nuestra perspectiva distinguimos tres tipos de redes –filantrópicas, académico-políticas y antiderechos–, nuestro planteo llama la atención acerca del carácter analítico de estas distinciones, señalando los fuertes niveles de articulación que se presentan entre las redes.

Mostrar la construcción de redes filantrópicas que sostienen la existencia de instituciones gratuitas de gestión privada nos ha permitido introducir consideraciones acerca de cómo estas instituciones han ocupado un lugar clave en la producción de una discursividad que promueve a idea de la superioridad de formas de gestiones privadas por sobre las públicas. Para ello recurrimos particularmente al caso de la Fundación Impulso y a las empresas y entidades que le proveen recursos a través de la modalidad de donaciones especiales.

15 Un estudio detallado de las fuentes de financiamiento de Eduy21 puede apreciarse en IEAL (2020).

En la parte final de texto, hemos pretendido avanzar en mostrar cómo los movimientos referidos a nivel del contexto de influencia de las políticas educativas han ido progresivamente permeando la propia definición de las políticas. El caso del Uruguay actual resulta un buen ejemplo de cómo diversas redes de gobernanza que vienen operando hace años en el financiamiento de experiencias educativas privadas y en la elaboración de posturas promovidas han conseguido impactar fuertemente en el nivel de concepción de las políticas educativas.

Las líneas de indagación planteadas responden a un programa amplio de investigación en curso, por lo cual solamente deben ser consideradas como avances de estudios que necesariamente deberán continuar analizando características y formas de constitución y funcionamiento de estas redes.

Referencias bibliográficas

- Alfonzo, Marcelo (2022). Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada, una pedagogía de sostén. En Martinis, Pablo (coord.) (2022). *Disputas en torno al carácter público la educación en Uruguay* (pp. 123-140). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Apple, Michael (2003). *Educando a derecha. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez.
- Avelar, Marina y Patil, Lara (2020). *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*. Geneva: NORRAG.
- Ball, Stephen (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge.
- Ball, Stephen y Bowe, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- Ball, Stephen y Olmedo, Antonio (2013). A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. En Peroni, Vera (org.) (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 33-47). Brasília: Liber Livro.
- Bellei, Cristian y Orellana, Víctor (2014). *What Does “Education Privatisation” Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases*. New York: Open Society Foundations, Working Paper Series, OSF N° 62.
- Bordoli, Eloísa et al. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Bordoli, Eloísa y Conde, Stefanía (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015343, pp. 1-21.
- Caetano, Gerardo (2021). *El liberalismo conservador*. Montevideo: Banda Oriental.

- Chaer, Sandra (coord.) (2020). *Grupos antiderechos: la disputa por el sentido en los medios de comunicación y las redes sociales en Argentina*. CABA: Comunicación para la Igualdad.
- Conde, Stefanía, Falkin, Camila y Rodríguez Bissio, Gabriela (2022). Eduy21 y Red Global de Aprendizajes: construcción de sentido e incidencia en la política educativa actual. En Martinis, Pablo (coord.). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (pp. 165-192). Montevideo: FHCE-Udelar.
- da Rosa Mendes, Valdelaine (2021). Os think tanks pró-mercado e a educação no Brasil. En Vidal Peroni, Vera; Rossi, Alexandre; Valim de Lima, Paula (orgs.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina* (pp. 89-105). São Paulo: Livraria da Física.
- Dufrechou, Hugo et al. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Feldfeber, Miriam, Puiggrós, Adriana et al. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógica Marina Vilte-CTERA.
- Garcé, Adolfo y Yaffé, Jaime (2005). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Howard, Philip (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, 4 (4), 550-574.
- Internacional de la Educación América Latina (IEAL) (2020). *La política educativa en Uruguay. Experimentos y alianzas empresariales para lucrar con el derecho a la educación*. San José de Costa Rica: IEAL.
- Martinis, Pablo (2020a). Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. *Fineduca, Revista de Financiamento da Educação*, 10 (17), 1-18. Disponible en <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861/58622>
- Martinis, Pablo (2020b). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e77559.
- Martinis, Pablo (2021a). Filantropía estratégica y educación. Apuntes a partir de un caso en Uruguay, Argentina y Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15 (42), 1-22.
- Martinis, Pablo (2021b). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: de los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010-2021). En: Gluz, N., Rodrigues, C. y Elías, R. (coords.) (2021). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana* (pp. 133-165). Buenos Aires: Clacso.
- Martinis, Pablo (2021c). Relación público-privado a partir de la aprobación de un nuevo marco legal en la educación en Uruguay (2020). En Vidal Peroni, Vera, Rossi, Alexandre y Valim de Lima, Paula (orgs.) (2021). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina* (pp. 289-307). São Paulo: Livraria da Física.

- Martinis, Pablo (coord.) (2022). *Disputas en torno al carácter público la educación en Uruguay*. Montevideo: FHCE-Udelar.
- Martinis, Pablo y Rodríguez Bissio, Gabriela (2020). Ofensiva conservadora y educación en Uruguay. *Temas en Educação*, 29 (3), 155-180, set. / dez. 2020.
- Moyá, Guillermo (2022). Emprendiendo el cambio. La tarea de educar en disputa. De Teach For America a la red Teach For All. En Martinis, Pablo (coord.). *Disputas en torno al carácter público la educación en Uruguay* (pp. 77-104). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Sánchez, Cecilia (2022). En el nombre del hijo. Familias y privatización de la educación. En Martinis, Pablo (coord.). *Disputas en torno al carácter público la educación en Uruguay* (pp. 57-76). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Saura, Geo (2021). Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación. *Foro de Educación*, 19 (1), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.924>
- Traverso, Enzo (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Verger, Antoni, Fontdevila, Clara y Zancajo, Adrián (2016). *The privatisation of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.
- Vidal Peroni, Vera (org.) (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Vidal Peroni, Vera, Rossi, Alexandre y Valim de Lima, Paula (2021) (orgs.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. São Paulo: Livraria da Física.

Fuentes consultadas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Acta Extraordinaria N° 12, 2 de diciembre de 2020. Centros María Espínola*. Montevideo: ANEP.
- Eduy21 (2018). *Libro Abierto. Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Montevideo: Eduy21. Disponible en <http://www.eduy21.org/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2014). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2013*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2015). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2014*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2016). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2015*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2017). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2016*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2018). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2017*. Montevideo: MEF.

- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2019). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2018*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2020). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2019*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2021). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2020*. Montevideo: MEF.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2022). *Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal 2021*. Montevideo: MEF.
- Uruguay (2006). *Ley de Reforma Tributaria*, N° 18.083. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18083-2006>.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>.
- Uruguay (2011). *Ley de Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2010*, N° 18.834. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18834-2011>.
- Uruguay (2012). *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo*, N° 18.987. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012>.
- Uruguay (2013). *Ley de Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2012*, N° 19.149. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19149-2013>.
- Uruguay (2016). *Ley de Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2015*, N° 19.438. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19438-2016>.
- Uruguay (2018a). *Ley Integral para Personas Trans*, N° 19.684. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>.
- Uruguay (2018b). *Ley de Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2017*, N° 19.670. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19670-2018>.
- Uruguay (2020a). *Ley de Extensión de Vigencia de los Certificados Comunes expedidos por el Banco de Previsión Social previstos por la ley 16.170, a los contribuyentes que se determinan*, N° 19.929. Montevideo: Impo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19929-2020>.
- Uruguay (2020b). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

LA RELACIÓN EDUCATIVA Y SUS COMPONENTES EN EL PROYECTO CENTROS EDUCATIVOS MARÍA ESPÍNOLA

Victoria Sosa

Introducción

En diciembre de 2020, el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) aprobó la propuesta de Centros Educativos María Espínola, a ser implementada a partir del 2021 en instituciones del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (ANEP-Codicen, 2020b). El presente trabajo explora las conceptualizaciones realizadas en torno a las nociones de *estudiantes*, *docentes*, la *desigualdad* que los constituye, *institución educativa* y *propuesta curricular* en un documento de difusión del proyecto, retomando para ello elementos del análisis político del discurso. Estas nociones serán agrupadas bajo el significante “relación educativa”. Por otro lado, analizaremos el surgimiento del proyecto situando su creación en un contexto de significaciones más amplio, estrechamente vinculado al cambio de gobierno acontecido en marzo de 2020.

Sobre el análisis político del discurso y el contexto de significaciones

Abordar un significante particular desde la perspectiva del análisis político del discurso nos lleva necesariamente a considerar esta corriente teórica y algunas de sus definiciones. En el texto *Análisis de discurso y educación*, Rosa Buenfil (1991) presenta un panorama general de estas cuestiones, referenciando en gran medida la producción teórica de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. A su vez, retoma la acepción del concepto de *signo* presentada por Ferdinand de Saussure. Este lingüista propone que todo sistema lingüístico se compone de signos, los cuales representan una “entidad doble compuesta por concepto (significado) y una imagen acústica (significante)” (Buenfil, 1991, p. 3). El proceso por el cual se liga un significado a un significante es la significación.

El discurso, en tanto acto u objeto que involucre una relación de significación, es diferencial, inestable, abierto e incompleto (Buenfil, 1991, pp.

5-6). Un significante puede ser ligado a distintos significados, ya que su definición se fija temporalmente y en relación a otros términos del sistema. Es decir, el proceso de significación no está dado por un significado intrínseco de los términos sino por una relación hegemónica al interior del sistema discursivo que permite cierta estabilidad de los signos. En una línea similar, Laclau define *lo discursivo* como el juego infinito de fijación/desfijación de sentido que estructura lo social (Marchart, 2009, p. 182). Así, manifiesta la imposibilidad de fijar un sentido total y completo a lo social, imposibilidad que resulta productiva. Ante la inexistencia de una totalidad fundante, es posible una fijación relativa o parcial de sentido en lo que Laclau denomina los *puntos nodales* (Marchart, 2009, p. 182).

Tanto Buenfil (1991) como Oliver Marchart (2009) retoman estos planteos para establecer la necesidad de la *contingencia*. De acuerdo a Buenfil, la contingencia actúa como “elemento de ruptura del discurso, de transformación de su identidad y, en este sentido, como elemento que imposibilita una reproducción *ad infinitum* de un orden dado” (Buenfil, 1991, p. 21). Esta contingencia es a la vez un elemento constitutivo de lo educativo. Por su parte, Marchart retoma la noción de fundamentos contingentes propuesta por Judith Butler, para mostrar cómo la ausencia de un fundamento final no elimina la necesidad de establecer *algunos* fundamentos (Marchart, 2009, p. 29). Los distintos planteos presentados anteriormente nos permitirán realizar una primera deconstrucción del significante “relación educativa” a la luz de su contingencia. Es decir, el significado del término no representa una totalidad cerrada, sino que es establecido en el marco de un contexto discursivo, anclado en un espacio y tiempo. Esto nos lleva además a situar al significante en un marco de significaciones más amplio.

La propuesta educativa de los centros María Espínola surge como respuesta a una problemática instaurada en el ámbito público como *crisis de la educación*. Durante la última década, distintos actores dentro del campo educativo¹ han hecho eco de esta crisis que atravesaría la educación pública uruguaya, transformándolo así en un *significante hegemónico* (Dufrechou, Jauge, Messina *et al.*, 2019, pp. 29-30).

De acuerdo a estos discursos, la crisis se manifiesta principalmente en el bajo nivel de egresos de la enseñanza media, cifra marcada además por una fuerte diferencia entre el quintil más rico y el más pobre, diferencia que termina por constituirse como “brecha de aprendizajes” (Martinis, 2020, p. 8). Este escenario de crisis permitió sentar las bases legitimadoras de las reformas y propuestas que se han puesto sobre la mesa en los últimos tiempos, como las modificaciones a la *Ley General de Educación (LGE)* (Uruguay, 2008)

1 Incluyendo al Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), empresarios nacionales, representantes de la educación privada, Think Tanks como Eduy21, la iglesia católica y los principales partidos políticos (Dufrechou, Jauge, Messina *et al.*, 2019, p. 30).

introducidas por la *Ley de Urgente Consideración (LUC)* (Uruguay, 2020), los contenidos del *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP-Codicen, 2020a) y el propio proyecto de los centros María Espínola. Con respecto a este último proyecto, una noticia presente en la página institucional de UTU (2020) expresa: “Un cambio de paradigma en UTU: Centros ‘María Espínola’”. De forma similar, se titula una nota de *El Observador* (2021): “En seis liceos y seis UTU, la ANEP inicia su proyecto de cambio educativo”.

Tras la lectura de los artículos referidos a “Educación” en la LUC (Uruguay, 2020) y el capítulo titulado “Lineamientos y objetivos estratégicos” del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP-Codicen, 2020a, pp. 128-143), es posible notar la repetición de ciertos significantes. Estos también se encuentran presentes en el Programa de Gobierno del Partido Nacional (Partido Nacional, 2019). Si bien nos limitamos a la consideración de estos tres documentos para el presente trabajo, los significantes destacados han adquirido una fuerte presencia en todo el campo educativo; estos son: calidad educativa, autonomía educativa y de gestión, educación por competencias, enseñanza por proyectos, habilidades STEM/STEAM².

Como analizaremos en los próximos dos apartados, estos significantes también están contenidos en el documento de difusión elaborado en el marco de la creación de los centros María Espínola. De esta forma, hacen al contexto de significaciones más amplio que influye en el proceso de significación del término “relación educativa”. Así, la relevancia de analizar el documento escogido está dada por su conexión con un universo explorado ya en investigaciones previas, y que permite al mismo tiempo servir de disparador para indagaciones futuras. Por otro lado, la propuesta educativa de los centros María Espínola constituye una experiencia piloto, enmarcada en un escenario de transformaciones estrechamente vinculado al cambio de gobierno acontecido en marzo de 2020. Por lo tanto, resulta pertinente analizarla desde sus comienzos.

2 Mientras las habilidades STEM engloban la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (en inglés, Science, Technology, Engineering and Mathematics), con la sigla STEAM se incorpora la presencia del arte (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). Si bien no fue un tema profundizado en el presente trabajo, una primera indagación tanto en artículos académicos como en materiales de difusión permitiría comprender a la segunda categoría como un salto teórico donde las artes y las humanidades comienzan a ser reivindicadas, aunque bajo el mismo contexto discursivo en el cual anteriormente serían reivindicadas las habilidades STEM. Continuando con nuestra hipótesis, fomentar las artes y las humanidades no sería un objetivo en sí mismo desde esta perspectiva sino que su valor radicaría justamente en favorecer el desarrollo de las otras habilidades.

La “relación educativa” y sus componentes en la propuesta de los centros María Espínola

Como ya dijimos, el 2 de diciembre de 2020, el Codicen aprobó la propuesta de los centros educativos María Espínola, para implementarse a partir de 2021 en instituciones del CES y del CETP (ANEP-Codicen, 2020b, *Circular N° 53*). Una semana más tarde, se define el listado de los centros en los que sería llevado adelante el proyecto³. El nombre de la propuesta se realizó en homenaje a María Espínola (1878-1963), maestra, profesora y directora rural, fundadora además de la primera escuela técnica en el interior del país. Fue también la primera mujer en convertirse en inspectora departamental y miembro del Consejo de Educación Primaria.

Como se establece en el documento que escogimos para el análisis, el propósito general de esta propuesta educativa es: “reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP-CES, 2020, p. 2). Este objetivo se encuentra alineado explícitamente con el lineamiento estratégico 2 del *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*: “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP-Codicen, 2020a, p. 129). Para ello se plantea una modalidad de tiempo extendido, que abarca la alimentación como espacio de socialización y aprendizaje.

Para poder explorar las significaciones presentes en el documento respecto al significante “relación educativa”, debemos partir de alguna base que nos permita determinar los componentes de esta relación. Esto se torna necesario en tanto el significante *per se* no aparece de forma explícita en el documento. Para ello, comenzaremos por remitirnos a la concepción moderna del término sintetizada por Pablo Martinis:

El discurso pedagógico moderno estableció la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes (Martinis, 2015, p. 106).

3 Escuela Técnica Flor de Maroñas N° 2, Escuela Técnica Barrio Lavalleja, Centro Educativo Asociado-Escuela N° 230 Puntas de Manga (Montevideo); Escuela Agraria de Minas (Lavalleja); Centro Educativo Asociado-Escuela N° 71 (Paysandú); Escuela Técnica a crearse en Bella Unión-Tres Fronteras (Artigas). La lista está disponible en <https://www.utu.edu.uy/noticias/un-cambio-de-paradigma-en-utu-centros-maria-espínola-0>.

En esta definición encontramos cinco componentes cuyas conceptualizaciones rastreamos en el documento: los estudiantes –aquellos sujetos que carecían del saber de acuerdo al discurso moderno–, los docentes –quienes lo poseían–, la desigualdad que los constituye, la institución educativa y la transmisión de un legado/saber.

El discurso pedagógico moderno, en particular la jerarquía que establece entre docente y alumnos, ha sido rebatido por diversas perspectivas teóricas. En particular, por exponentes de la pedagogía crítica como Henry Giroux (2013). Para estos autores, los sujetos de la educación han de constituirse como sujetos activos, condicionados por relaciones políticas, académicas y jurídicas, entre otras, que penetran en la institución educativa (Buenfil, 1991, p. 16). A su vez, los educadores no solo transmiten un saber, sino que también son educados por sus estudiantes, en una relación de reciprocidad.

Determinados los cinco componentes de la relación educativa, tanto desde el discurso moderno como desde el crítico contemporáneo, resta ubicar las significaciones establecidas en torno a ellos en el documento seleccionado. Para ello, nos centraremos en las conceptualizaciones en torno a los sujetos de la educación, los docentes, la institución educativa y los contenidos de la relación educativa –el legado–, presentando elementos que nos permitirán reflexionar sobre la desigualdad constitutiva de la relación en el apartado final.

Sujetos de la educación e institución educativa

Como se establece al comienzo del documento, la propuesta educativa de estos centros se fundamenta en una concepción “que sitúa a la institución y a los estudiantes en el centro del diseño de la política educativa a fin de promover una formación integral de los jóvenes y mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes” (ANEP-CES, 2020, p. 1). Aquí se pueden destacar tres elementos: son los sujetos de la educación y la institución quienes se sitúan en el centro del diseño de la política educativa –no así los docentes–, se pretende para ellos una formación integral y una mejora en los resultados educativos. Este último aspecto se encuentra relacionado con otra característica de la propuesta educativa ya mencionada previamente: está orientada a sectores de vulnerabilidad educativa y social.

Cabe recordar que uno de los argumentos para instaurar el discurso de crisis educativa es el bajo nivel de egresos de la educación secundaria –con la respectiva diferencia entre quintiles–, aspecto que va de la mano con los bajos resultados obtenidos en pruebas del tipo de PISA. Lo que esto evidenciaría, desde los referidos contextos discursivos, es una problemática relacionada a la calidad educativa⁴. En el documento escogido, esta problemática parece estar

4 Estos aspectos pueden ser claramente visualizados al comienzo del apartado “Educación”, del Programa de Gobierno del Partido Nacional (Partido Nacional, 2019, p. 163).

presente cuando al comienzo del tercer párrafo se determina la “necesidad de abordar el problema desde adentro de las instituciones, poniendo en consideración la calidad educativa” (ANEP-CES, 2020, p. 1). Es importante destacar que en ningún punto de los dos párrafos anteriores se hace referencia a cuál sería dicho problema, dándolo entonces por sentado.

Ante esta situación, se plantean una serie de medidas enfocadas en los sujetos de la educación, a fin de garantizarles aprendizajes significativos, trayectorias educativas completas, diversas y continuas (ANEP-CES, 2020, p. 1) y un mayor vínculo y permanencia con la institución educativa (p. 2). Entre estas medidas encontramos: el “seguimiento cercano y permanente de los procesos educativos de los estudiantes” (ANEP-CES, 2020, p. 2), el acompañamiento personalizado a estudiantes en quienes se hayan identificado debilidades (ANEP-CES, 2020, pp. 5-6), la creación de “espacios de autorregulación y oportunidades formativas” orientados a forjar un sentimiento de pertenencia y disfrute, el “acompañamiento socio-emocional-educativo” (ANEP-CES, 2020, p. 2)⁵.

En junio de 2020 se presentó una estadística sobre el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a sus respectivos centros educativos, en los países que participan de las pruebas PISA⁶, elaborada por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). En el caso de Uruguay, la cifra que surge del promedio de jóvenes encuestados –relativamente alta con respecto al resto de los países– tiene como contracara una realidad altamente desigual: mientras el índice se encuentra en +0,24 para los estudiantes más favorecidos, en el otro extremo del nivel socioeconómico la cifra desciende a -0,28.

El sentimiento de ser parte de es una de las necesidades básicas de todo sujeto, la necesidad de convivir con otros y ser escuchado. Pertenecer a una comunidad educativa es ser reconocido en la individualidad y en las diferencias por parte de los otros miembros (Viscardi y Habiaga, 2017). Sin embargo, las instituciones educativas contemporáneas ejercen sobre los sujetos una violencia institucional que transforma la asistencia y permanencia en el centro en un acto carente de sentido. Esta violencia se manifiesta cuando los jóvenes no logran entrar al mercado laboral tras su pasaje por la educación obligatoria, cuando no perciben la razón de ser de los cursos, cuando se ausentan (cualquiera de ambas partes) o se desvalorizan mutuamente, cuando las condiciones edilicias son precarias y los materiales de estudio escasos (Viscardi, 2003 y 2011).

Considerando este contexto, resulta razonable que el proyecto de los centros María Espínola pretenda fomentar en los estudiantes un mayor sentimiento

5 En tanto algunas de ellas serán analizadas en el subapartado “Transmisión o contenido de la relación educativa”, no las incluimos aquí.

6 La estadística fue publicada en una nota del diario *El País* (Urwicz, 23 de junio de 2020).

de pertenencia, teniendo en cuenta que estos pertenecen a los sectores más desfavorecidos. De acuerdo a Viscardi y Habiaga (2017), la clave podría estar en la búsqueda colectiva de nuevas formas de relacionamiento al interior de las instituciones, donde las reglas sean elaboradas en conjunto. El diálogo y la participación se muestran como elementos centrales en este proceso.

Los centros María Espínola pretenden generar una mayor autonomía de la institución y un vínculo estrecho con la comunidad. El documento expresa que la propuesta “procura optimizar la organización de la educación media a partir del fortalecimiento de la autonomía y de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros” (ANEP-CES, 2020, pp. 1-2). Esta autonomía estaría garantizada además por la “participación democrática, activa y responsable de todos los actores de la comunidad educativa” (ANEP-CES, 2020, p. 2). Este último punto resulta relevante en tanto es el único pasaje que refiere a significantes como “participación”, “democrática” y “activa” englobando a estudiantes y docentes. La autonomía implica también recurrir e integrar redes locales para dar respuesta a problemáticas vinculadas a la vulneración de derechos estudiantiles (ANEP-CES, 2020, p. 3).

Un día antes de la aprobación del proyecto de los centros María Espínola, el CDC de la ANEP dispuso la realización de un llamado público y abierto para interesados en desempeñarse como facilitadores de intervenciones focalizadas en lengua, matemática o habilidades socioemocionales en instituciones de educación primaria y de ciclo básico de educación secundaria y de educación técnico-profesional. Esta convocatoria está también enmarcada en el lineamiento estratégico 2 del *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP-Codicen, 2020a).

El lugar de trabajo previsto para una parte de estos facilitadores son los centros María Espínola. Como expresó la directora sectorial de Planificación Educativa, Adriana Aristimuño, los facilitadores han de ser profesionales que cuenten con experiencia en gestión educativa, en tanto trabajarán en conjunto con el equipo directivo del centro (Castro, 2021). Para el caso de los facilitadores en habilidades socioemocionales, las bases del llamado requerían, además de la experiencia en gestión, capacidad de liderazgo y habilidades para la comunicación (ANEP-Codicen, 2020c). Es de destacar que aprendizaje/acompañamiento socioemocional se ha transformado también en un significativo hegemónico.

Docentes, transmisión y contenidos de la relación educativa

En el artículo titulado “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”, Henry Giroux (2013) establece que la autoridad, bien entendida, es el elemento específico de toda intervención pedagógica puesto que la enseñanza del educador siempre es directiva, este debe posicionarse y decidir. Además, agrega que:

La autoridad, desde esta perspectiva, no está simplemente del lado de la opresión, sino que se usa para intervenir y moldear el espacio de la enseñanza y del aprendizaje para brindar a los estudiantes una variedad de posibilidades para desafiar los postulados sociales basados en el sentido común, y para analizar los límites entre sus propias vidas diarias y las formaciones sociales más amplias que ejercen presión sobre ellos (Giroux, 2013, p. 21).

No hay posibilidad de brindarle a los estudiantes tal espacio de enseñanza y aprendizaje si el docente no se apropia de cierta autoridad. Esta le permite propiciar el debate con sus estudiantes, enseñarles a pensar más allá de lo dado y a defender las instituciones públicas y la democracia.

La primera referencia explícita que encontramos en el documento del proyecto de los centros María Espínola con respecto a los docentes plantea la “orientación y el apoyo de la labor docente a través de diferentes estrategias por parte de los equipos de gestión” (ANEP-CES, 2020, p. 2). Este rol ejercido por los equipos de gestión en relación al quehacer de los educadores puede visualizarse también en otros aspectos, por ejemplo, en la creación de una nueva figura pedagógica –el coordinador de enseñanza– que depende directamente de la dirección de los centros y cuya función principal es la de “liderar los procesos de enseñanza, su evaluación y mejora” (ANEP-CES, 2020, p. 3). Como se establece en el documento, el coordinador de enseñanza es el “referente directo de los docentes” (ANEP-CES, 2020, p. 3).

Por otro lado, dentro del conjunto docente hay uno en particular que ha de destacarse: el profesor de Tecnología e Innovación. Al igual que el coordinador de enseñanza, representa una figura pedagógica nueva, también en dependencia directa del equipo de dirección. En los centros del CES su función es de liderazgo intermedio, encargado así de coordinar proyectos donde las herramientas informáticas puedan ser empleadas de manera transversal; en las instituciones de CETP, debe liderar el ámbito técnico-tecnológico del centro, en relación a proyectos, actividades, talleres en vínculo con la comunidad y formación de docentes (ANEP-CES, 2020, p. 4). En este sentido, posee cierta jerarquía con respecto al resto de los educadores.

Otro aspecto que se destaca en la propuesta educativa relacionado a la labor docente y que produjo incluso un pronunciamiento negativo de la Asociación de Funcionarios de la Universidad de Trabajo del Uruguay

(AFUTU) refiere a la elección de horas prevista para dichas instituciones. Con el objetivo de garantizar “comunidades profesionales de docentes estables y motivados” (ANEP-CES, 2020, p. 2), se busca que los docentes elijan toda la carga horaria de su asignatura en estos centros por un período de tres años. Además, se les brinda dos horas semanales para la coordinación de la gestión de centro y dos horas para el espacio colaborativo docente (ANEP-CES, 2020, p. 5). De acuerdo a la declaración de AFUTU (2020), estos supuestos beneficios ocultarían tras de sí una flexibilización laboral⁷, en tanto esto conlleva aceptar un nuevo marco normativo y alterar el orden escalafonario.

Vinculado al rol ejercido por el equipo de gestión en la labor docente y a la elección de horas, encontramos en el documento la obligatoriedad para los educadores de “participar de los dispositivos de desarrollo profesional” (ANEP-CES, 2020, p. 4) tras haber optado por un centro María Espínola. Este énfasis en la capacitación, desarrollo profesional docente y actualización disciplinaria está presente a lo largo de todo el documento. Se relaciona a su vez con los “procesos de enseñanza innovadores y contextualizados” (ANEP-CES, 2020, p. 2) que se espera sean llevados a cabo. Por otro lado, también ha de destacarse la propuesta de coenseñanza, donde se alternarán la docencia individual y compartida, enfocadas ambas en la enseñanza por proyectos (ANEP-CES, 2020, p. 6).

En el documento escogido es posible identificar ciertos elementos que caracterizan la propuesta curricular elaborada para los centros María Espínola, “orientad[a] al desarrollo de competencias”, “flexible, situada y en diálogo con las necesidades de cada contexto”. Por otro lado, también el enfoque didáctico resulta explicitado claramente, en tanto se basa en “la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos” (ANEP-CES, 2020, p. 2). Como vimos anteriormente, dentro de la interdisciplinariedad, las tecnologías (CES) y lo técnico-tecnológico (CETP) cobran un fuerte peso.

Por otro lado, la propuesta prevé la presencia de talleres desarrollados por talleristas que no tendrán que ser docentes para ejercer dicho rol. Si bien el documento aclara qué no serán estos talleres (es decir, no engloban a los Talleres de Orientación Profesional de la educación técnico-profesional), en ningún momento se menciona su posible contenido. Según la información presente, los talleres estarían relacionados al proyecto de centro y contemplarían los intereses de los estudiantes (ANEP-CES, 2020, pp. 6-7).

7 Si bien no profundizaremos en este aspecto, sería pertinente explorar la presencia del signifi-
ficante *flexibilización* en los documentos referidos en el primer apartado así como en otros,
en futuras investigaciones.

Reflexiones finales

A partir de lo desarrollado en los apartados anteriores, es posible observar cómo ciertos significantes que se han tornado hegemónicos al interior del campo educativo se encuentran también presentes en la propuesta educativa de los centros María Espínola. De esta forma encontramos una preocupación por la calidad educativa, una reivindicación de mayor autonomía educativa y de gestión para los centros educativos, con un fortalecimiento de este último aspecto, un diseño curricular orientado al desarrollo de competencias y trabajo por proyectos, un fuerte peso de las habilidades tecnológicas o técnico-tecnológicas. La propuesta en general parte además de un discurso compartido por distintos actores dentro del campo educativo: la educación pública uruguaya se encuentra en crisis y necesita de un cambio de paradigma.

Dentro del significante *relación educativa*, identificamos cinco componentes que han sido conceptualizados de distintas formas por diversas perspectivas teóricas: los sujetos de la educación, los docentes, la desigualdad que los constituye, la institución educativa y la transmisión de un legado/saber (elemento al que también hemos categorizado como “contenido de la relación educativa”). Estos elementos se encuentran así determinados por una relación de reciprocidad con el contexto de significaciones más amplio.

En relación a los estudiantes, observamos cómo esta propuesta educativa está orientada a sectores de vulnerabilidad social. Recordemos que el propósito de estos centros está explícitamente alineado con el lineamiento estratégico 2 del *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Para la política educativa “Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social” (ANEP-Codicen, 2020a, p. 136), los objetivos estratégicos y las estrategias propiamente dichas se centran en “Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y ciudadanía digital” (ANEP-Codicen, 2020a, p. 136). El énfasis en estas áreas se condice con la propuesta educativa de los centros María Espínola y la creación de la figura de los *facilitadores*. Surge entonces la interrogante: ¿qué sucede con áreas como las ciencias sociales y el arte en los contextos de vulnerabilidad?

Por otro lado, los centros María Espínola pretenden fomentar en los estudiantes un mayor sentimiento de pertenencia hacia sus centros educativos. Sin embargo, las referencias presentes en el documento a nociones como la *participación* y el *diálogo* son escasas o bien nulas. En su lugar, encontramos términos como “seguimiento cercano y permanente”, “acompañamiento personalizado” y “acompañamiento socio-emocional-educativo” (ANEP-CES, 2020, pp. 2-6).

En el texto *Equidad y focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Sujeto de la educación, currículum y gestión*, Stefania Conde, Camila Falkin y Gabriela Rodríguez (2021) analizan cómo la necesidad de

educar y acompañar desde lo *socio-emocional* establecida en ese plan se propone solamente para centros de quintiles 1 y 2, reforzando una concepción de sujeto vinculada a la peligrosidad y una lógica de “gobierno de la pobreza”⁸ (Conde, Falkin, Rodríguez, 2021, p. 152).

En los centros María Espínola, los procesos de enseñanza y la labor docente en general están liderados, orientados y retroalimentados por el equipo de dirección/gestión y los actores institucionales que dependen directamente de este. Dentro del contexto más amplio, encontramos cómo el Programa de Gobierno del Partido Nacional (Partido Nacional, 2019) presenta varias propuestas referidas a reformar el rol de los directores de las instituciones educativas (mayor tiempo en el cargo, menor cantidad de años de docencia requeridos para ocupar ese rol, formación en gestión y liderazgo educativo, potestad de seleccionar a los miembros del cuerpo docente). Algunos de estos puntos se reflejan también la *LUC*⁹ y en el lineamiento estratégico N° 4 del *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP-Codicen, 2020a).

Por otro lado, en el documento se menciona reiteradas veces la necesidad de capacitar y actualizar el desarrollo profesional docente. Si partimos de la base de que toda relación educativa es una relación de poder, en tanto engloba a sujetos con diferentes saberes y experiencias (Martinis, 2015), podríamos hipotetizar un desplazamiento de ciertas responsabilidades y autoridad de los docentes hacia el equipo de dirección. Es decir, la desigualdad latente entre estudiantes-docentes en el discurso pedagógico moderno parecería ser suplantada por una visión donde también el docente aparece como sujeto carente. Esta perspectiva es analizada también por Giroux, en el marco de un sistema neoliberal que vacía los contenidos de la formación docente y presenta a los educadores como técnicos de poca calificación.

Conde, Falkin y Rodríguez Bissio (2021) visualizan un fenómeno similar en la reiterada referencia al *aprendizaje basado en proyectos* presentes en el *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP-Codicen, 2020a), y en la necesidad de que los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad se formen en esta metodología:

8 Se entiende “gobierno de la pobreza” como “prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas” (Martinis, 2013, en Conde, Falkin y Rodríguez Bissio, 2021, pp. 152-153).

9 “El Consejo Directivo Central de la ANEP podrá disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro educativo) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico. También podrá delegar esta atribución en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos, con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación impartida. Esta facultad deberá ejercerse en el marco de un estricto respeto al principio de no discriminación” (Uruguay, 2020, artículo 193, literal F).

se asiste, en un documento de carácter programático y con un alto grado de generalidad, a una prescripción didáctica muy concreta para el trabajo con determinados sujetos. Esta prescripción incursiona en un terreno que es propio del trabajo docente: la definición de las estrategias didácticas apropiadas a cada situación educativa particular (Conde, Falkin y Rodríguez Bissio, 2021, pp. 153-154).

En el documento analizado, también observamos referencias al trabajo por proyectos. Recordemos que el enfoque didáctico es explícito: se basa en “la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos” (ANEP-CES, 2020, p. 2). La autonomía docente para definir las estrategias didácticas que entienda pertinentes queda así acotada a estos márgenes.

Referencias bibliográficas

- Buenfil, R. (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-Cinvestav.
- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez Bissio, G. (2021). Equidad y focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Sujeto de la educación, curriculum y gestión En Martinis, P. (coord.) (2021). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (pp. 141-163). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E. y Sanguinetti, M. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Montevideo: Investigaciones Internacional de la Educación.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, XVII (1 y 2), 13-26.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: FCE.
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en Blanco*, (25), 105-126.
- Martinis, P. (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15446.096>
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En Organización de las Naciones Unidas para La Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) (2003). *Violência na escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-208). Brasília: UNESCO.
- Viscardi, N. (2011). *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación*. Montevideo: Friedrich-Ebert-Stiftung, representación en Uruguay.

Viscardi, N. y Habiaga, V. (2017). *El derecho a la educación en disputa: dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión*. En Martinis, P., Míguez, M. N., Viscardi, N. y Cristóforo, A. (coords.) (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC-Udelar.

Fuentes consultadas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2020b). *Circular N° 53/2020*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%2053-2020.pdf> el 25/05/21.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (2020). *Centros Educativos María Espínola*. Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/CENTROS_EDUCATIVOS_MARIA_ESPINDOLA.PDF.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-UTU (2020). *Un cambio de paradigma en UTU: Centros “María Espínola”*. Disponible en <https://www.utu.edu.uy/noticias/un-cambio-de-paradigma-en-utu-centros-maria-espínola-0>.

Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU) (2020). *Declaración sobre el documento Centros Educativos María Espínola* del 28 de noviembre de 2020. Disponible en <http://www.afutu.org.uy/2020/11/30/declaracion-sobre-el-documento-centros-educativos-maia-espínola/>.

El Observador (2 de enero de 2021). “En seis liceos y seis UTU, la ANEP inicia su proyecto de cambio educativo”. *El Observador*. Disponible en <https://www.elobservador.com.uy/nota/en-seis-liceos-y-seis-utu-la-anep-inicia-su-proyecto-de-cambio-educativo-2021125041>.

Castro, L. (2 de enero de 2021). “Este año comienzan a funcionar los primeros 12 centros de educación media de la reforma educativa”. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/1/este-ano-comienzan-a-funcionar-los-primeros-12-centros-de-educacion-media-de-la-reforma-educativa/>.

Partido Nacional (2019). *Lo que nos une*. Programa de Gobierno del Partido Nacional (2019). Disponible en <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.partidonacional.org.uy/media/Programa-de+Gobierno-2019.pdf>.

Uruguay (2008). *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: Impo.

Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración (LUC)*, N° 19.889. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Urwicz, T. (23 de junio de 2020). “Soy parte del liceo”, un sentir que varía entre ricos y pobres. *El País*. Disponible en <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/parte-liceo-sentir-varia-ricos-pobres.html>.

Políticas públicas y derecho a la educación: entre las propuestas democratizadoras y las restauraciones conservadoras (Argentina, 2003-2015)

Myriam Feldfeber

América Latina es un territorio en disputa, atravesado por profundas desigualdades. Con el cambio de siglo, se inició un nuevo ciclo en la región cuya caracterización es objeto de debate. Sin desconocer este debate y las diferencias que se observan entre procesos políticos que se iniciaron a fines del siglo XX, el denominado “posneoliberalismo” (Borón, 2003; Sader, 2008)¹ y el “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina (CINAL)” (Ouviaña y Thwaites Rey, 2018) pueden caracterizarse por la resistencia al neoliberalismo a partir del cuestionamiento a las políticas de ajuste estructural, a las reformas promercado y a la subordinación acrítica a la lógica de la acumulación global. Los gobiernos de “nuevo signo”, democrático populares o progresistas buscaron recuperar las capacidades estatales para definir la orientación de sus políticas económicas y sociales y se apropiaron del excedente para implementar políticas públicas más inclusivas (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008; Thwaites Rey, 2010). Internalizaron las demandas populares y, con diferentes niveles de radicalidad y resultados diversos, implementaron transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales “progresistas” en comparación con aquellas que había impulsado el neoliberalismo en las décadas anteriores. Las políticas en materia de ampliación de derechos mejoraron las condiciones de vida de grandes sectores de la población (Betto, 2014). A pesar de estos avances, América Latina sigue teniendo una distribución de la riqueza que la ubica entre las regiones más desiguales e injustas del mundo.

Los alcances y los límites de estas políticas constituyen temas de investigación y de controversia, en especial a partir de la crisis del nuevo ciclo (Ouviaña y Thwaites Rey, 2018). El CINAL, que se extendió aproximadamente hasta mediados de la segunda década del siglo, experimentó su propia crisis, producto de sus limitaciones, de sus contradicciones internas, de nuevas demandas sociales, y del cambio en el contexto internacional con la crisis

1 De acuerdo con Sader (2008) “Posneoliberalismo” no significa necesariamente anticapitalismo, es el camino de negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra y todo se vende. La lógica “posneoliberal” se sustenta en la afirmación de derechos de ciudadanía y en la reconstrucción de la esfera pública y de la democracia.

económica iniciada en 2008 y con una nueva ola conservadora de ultraderecha. Así, en varios países de la región se produjeron restauraciones conservadoras, orientadas fundamentalmente a desandar el camino de mayor intervención estatal que había buscado la redistribución del ingreso y la ampliación de derechos, y a reinstalar al mercado como mecanismo ordenador de la sociedad. En algunos países, esa restauración conservadora se produjo a través de elecciones democráticas (Argentina, Uruguay, Ecuador), en otros a través de golpes blandos (Paraguay, Brasil), en algunos casos directamente a través de golpes militares (Honduras, Bolivia) (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018).

En Argentina, el CINAL tuvo su expresión y su crisis en los tres gobiernos del Frente para la Victoria (2003-2015) y la restauración conservadora en el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019). En el presente capítulo² analizamos los modos en que el derecho a la educación fue incorporado como cuestión socialmente problematizada en la agenda del gobierno nacional y en las políticas que impulsaron en cada uno de los períodos mencionados en el marco de un proyecto social y educativo más amplio. Entendemos que estos aspectos abarcan solo una de las dimensiones en el análisis de las trayectorias de las políticas, que son fenómenos complejos, contradictorios y dinámicos, que se materializan tanto en marcos institucionales como en prácticas de los agentes sociales. Constituyen una codificación, producto de luchas sociales, y su decodificación la realizan agentes, en contextos determinados, que lo hacen desde sus puntos de vista, en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, 2002). Las políticas educativas no son el resultado de procesos lineales, coherentes y deliberados, sino que son el producto de procesos sociales y políticos que conforma un campo en disputa (Feldfeber y Gluz, 2019). Asimismo, el estudio de las políticas se complejiza en el caso de un país federal como Argentina, en el cual las instituciones educativas dependen de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, el análisis de las orientaciones del gobierno nacional nos permite identificar el campo dentro del cual se construyeron las diferentes narrativas en torno al derecho a la educación, se definieron los temas de agenda y las principales orientaciones de política, y se intentaron delimitar las disputas en su interior.

En primer lugar, presentamos la perspectiva de análisis del derecho a la educación a partir de los desafíos de la justicia social. En segundo lugar, describimos brevemente la construcción histórica del derecho a la educación en Argentina. Luego, desde la perspectiva del derecho a la educación, analizamos las denominadas políticas de “inclusión” implementadas por los gobiernos del Frente para la Victoria y, por último, la propuesta de “revolución educativa” del gobierno de la Alianza Cambiemos.

2 Escrito en el marco del proyecto UBACyT *Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal*. Directoras: Myriam Feldfeber y Nora Gluz. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social contemporánea

En nuestro análisis sobre el derecho a la educación y las políticas destinadas a garantizarlo, recuperamos los aportes de Fraser (2008) para pensar la justicia social, quien sostiene la tesis general de que la justicia social exige tanto de políticas de redistribución como de reconocimiento, en el marco de procesos de democratización y participación social. En este sentido, la noción de derecho supone la idea de una igualdad fundamental entre las personas (todos somos iguales, por lo tanto, tenemos derechos que son universales), o la construye (todos tenemos tal derecho y en tanto titulares de ese derecho, que el Estado a través de sus políticas debe garantizar, somos iguales) (Rinesi, 2016). Pero, tal como lo analizan Chatterjee, Chaves y Hoyos (2011), esta noción de igualdad de derechos independientemente de distinciones de religión, raza, idioma o cultura, está asociada –junto a las libertades individuales– a una ideal universal del nacionalismo cívico que entra en oposición con las demandas particulares de la identidad cultural que reclaman el tratamiento diferenciado de determinados grupos por vulnerabilidad, atraso o injusticia histórica, entre muchos otros motivos. Por lo tanto, la garantía de los derechos supone políticas de reconocimiento en tanto respeto por las identidades y las diferencias de los grupos existentes. Para Fraser (2008) el reconocimiento desde la perspectiva de la igualdad social presupone que las variantes de la política del reconocimiento que no respetan los derechos humanos resultan inaceptables, aun en el caso de que promuevan la igualdad. En este sentido reivindica la necesidad de una teoría crítica que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad. Por último, el derecho a la educación supone la incorporación de las voces y las cosmovisiones históricamente silenciadas, así como la construcción de espacios de participación de las comunidades educativas, los sindicatos, los movimientos sociales, entre otros, en términos de democratización social.

El tema de los derechos desde la perspectiva de la justicia social no puede pensarse a la margen de las condiciones de producción y reproducción de nuestras sociedades, atravesadas por la desigualdad. El contexto de la pandemia tornó más visibles y agudizó algunas desigualdades estructurales de nuestras sociedades a la vez que dio origen a nuevas desigualdades. Tal como la señala Piketty (2019), estas desigualdades no son naturales, constituyen construcciones sociales e históricas que dependen del sistema legal, fiscal, educativo y político que se elige implementar y de las categorías que se crean. Estas diversas maneras de organizar nuestras sociedades en general y nuestros sistemas educativos en particular se vinculan estrechamente con las ideas e ideologías que las sustentan, los modos en que se conciben los derechos de

todas y todos y de cada una y de cada uno y de las políticas destinadas a generar las condiciones para garantizarlos. Mientras las desigualdades van mutando hacia formas nuevas y más fuertes, con el derrumbe de sus viejos baluartes institucionales van ganando centralidad las críticas a las desigualdades existentes y las preocupaciones en torno a la igualdad como punto de partida, como proceso y como horizonte (Therborn, 2017).

El derecho a la educación como construcción histórica polémica

En sociedades atravesadas por múltiples ejes de desigualdad, la distancia entre el derecho a tener derechos y poder ejercerlos constituye uno de los principales problemas y desafíos en el campo de las políticas públicas. Si bien el derecho a la educación está consagrado jurídicamente, los modos en que se concibe este derecho, los sujetos responsables de garantizarlo y las políticas que se impulsan para que se generen las condiciones que permitan su ejercicio, entre otros aspectos, dan cuenta de un complejo entramado de sentidos, propuestas y acciones que orientan diferentes proyectos sociales y educativos.

El derecho a la educación, como todos los derechos humanos, es parte de un proceso de construcción histórica (Bobbio, 1991) signado por diversas concepciones en disputa, por la negación del ejercicio de este derecho a grandes sectores de la población y por las luchas de los movimientos y colectivos sociales por el reconocimiento y la materialización de sus derechos.

Desde los orígenes del sistema educativo argentino, la iglesia le ha disputado al Estado el poder de educar y la definición de los contenidos que deben ser enseñados (Paviglianiti, 1993). A lo largo del siglo XX, se ha reeditado cíclicamente esta disputa, que incluyó la redefinición del carácter público de la educación. En el año 1993, en el contexto de la reforma del Estado, se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE), N° 24.195, en la que se redefinieron los sentidos históricos asociados a la educación pública estableciendo que todos los servicios educativos son públicos, diferenciándose por el tipo de gestión: estatal o privada. La Ley de Educación Nacional (LEN), N° 26.206, sancionada en el año 2006, mantuvo la distinción entre la gestión estatal y privada e incorporó la gestión social y cooperativa. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, reavivó la polémica entre el gobierno nacional y la iglesia³.

3 En un *Comunicado de las Comisiones Episcopales de Educación y de Laicos y Familia: Sí a la educación sexual*, publicado en octubre de 2008, se reclama “el derecho a educar a nuestros niños, niñas y jóvenes de acuerdo al propio ideario y convicciones éticas y religiosas, confiando en que un diálogo verdadero y democrático nos llevará a incrementar el encuentro y la amistad social”.

En el caso de Argentina, que adoptó la forma representativa republicana federal de gobierno⁴, las instituciones educativas están en manos de las provincias⁵. De acuerdo con la *LEN* vigente, “el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (artículo 2)⁶. El Estado Nacional fija la política educativa y el Consejo Federal de Educación (CFE), presidido por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades, es el organismo interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que debe asegurar la unidad y la articulación del sistema educativo nacional. Sus resoluciones, de acuerdo con lo establecido por la Asamblea, son de cumplimiento obligatorio.

En lo que respecta al derecho a la educación, la Constitución Nacional (Argentina, 1853) establece en el artículo 14 el derecho de enseñar y aprender y la formulación de la educación como derecho social se incorporó a través de los pactos y tratados internacionales con rango constitucional en la reforma del año 1994. En el artículo 2 de la *LEN* se estableció que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. De este modo, se produjo un desplazamiento hacia la concepción de la educación como derecho social que debe ser garantizado por el Estado, que no estaba contemplado en la *LFE*, al tiempo que se mantiene la noción del derecho personal que corresponde a la perspectiva del derecho natural sustentada por la iglesia.

4 Coexisten dos clases de gobierno: el nacional o federal, soberano, cuya jurisdicción abarca todo el territorio de la Nación, y los gobiernos provinciales, autónomos en el establecimiento de sus instituciones y sus constituciones provinciales, cuyas jurisdicciones abarcan exclusivamente sus respectivos territorios.

5 Las escuelas de dependencia nacional se transfirieron a las provincias: las nivel inicial y primario durante la dictadura militar en el año 1978 y las instituciones de nivel medio y superior no universitario durante la reforma de los años 90. De las provincias dependen las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario y las Instituciones Superiores de Formación Docente y de Formación Técnica. En algunas provincias, los municipios administran instituciones educativas, sin embargo, la educación no está municipalizada.

6 De acuerdo con el artículo 6 de la *LEN* son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

Las políticas de “inclusión” con justicia social durante los gobiernos “kirchneristas”

La concepción de la educación como derecho social a ser garantizado por el Estado formó parte de un proceso de ampliación de derechos promovidos por los movimientos sociales y, en algunos casos, por el propio gobierno nacional e incorporados en la agenda pública. Durante los gobiernos del Frente para la Victoria, popularmente denominados “kirchneristas” (Néstor Kirchner, 2003-2007; Cristina Fernández de Kirchner, 2007/2011 y 2011/2015), al igual que en el caso de otros gobiernos democrático-populares de la región, se implementaron medidas destinadas a revertir los efectos de las políticas neoliberales que generaron mayores niveles de exclusión, crecimiento de la pobreza y del desempleo.

Néstor Kirchner asumió la presidencia después de la profunda crisis de 2001 y de un período de transición caracterizado por la inestabilidad institucional y la instalación de la protesta social en las calles, la crisis económica con la megadevaluación de la moneda, la baja del salario real, el aumento del desempleo, la polarización social y la pobreza. En el año 2003, 47,8% de la población se encontraba bajo la línea de pobreza.

Un aspecto común a las tres gestiones fue una mejora en la distribución del ingreso y en la situación social. El coeficiente de Gini pasó de 0,54, en el año 2003, a 0,42 en 2014 (Trujillo, 2017). En el índice de desarrollo humano 2014 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), una medida compuesta de la longevidad, el nivel de vida y la educación de sus países, Argentina ocupó el puesto 49 de entre 187 países, con un índice muy alto (PNUD, 2016). No obstante, esta mejora en la situación socioeconómica y la ampliación de derechos a través de la implementación de políticas públicas tuvo sus límites cuando no pudo cumplir promesas ligadas al bienestar y la inclusión, debido a restricciones externas y/o internas del propio modelo de acumulación, así como a las limitaciones que otros actores impusieron al accionar político (Trujillo, 2017).

Desde una mirada multidimensional de la desigualdad, Kessler (2014) señala que durante el período que va del 2003 al 2013 se observan tendencias contrapuestas: por un lado, es posible constatar un movimiento hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones; por otro, la perdurabilidad o el reforzamiento de desigualdades en otras. No obstante, una mirada de conjunto pone en evidencia que “la fortaleza de la época fue la inclusión, mediante la extensión de coberturas y la disminución y el freno de las tendencias al incremento de la desigualdad desde mediados de los años 70” (Kessler, 2014, p. 349).

En el campo educativo, podemos identificar políticas destinadas a la ampliación de derechos y a la inclusión de sectores históricamente excluidos del sistema. La legislación constituyó, en una primera etapa, el instrumento

privilegiado para dar respuesta a los problemas más urgentes del sistema; en una segunda etapa se privilegiaron las políticas de “inclusión” con justicia social recuperando el legado histórico del peronismo (Feldfeber y Gluz, 2011) como los desafíos de la justicia social en la era de la identidad (Fraser, 2008).

Las llamadas políticas de inclusión se definieron en función de la condición de exclusión sobre la cual se proponían intervenir (Feldfeber y Gluz, 2019). De acuerdo con Rinesi (2016), las políticas de inclusión y los discursos que las sustentaron, en diversos campos de la acción pública estatal, entre ellos el de la educación, tuvieron como vocación la idea de incorporar a quienes estaban afuera, sacarlos de la intemperie, de la falta de redes de contención, de la ausencia de instituciones y de Estado y “meterlos dentro de esas redes” y, por esa vía, dentro del sistema social en su conjunto. En este sentido, las políticas de inclusión suponen a sus destinatarias y destinatarios como “objetos” de inclusión. Al mismo tiempo debemos considerar que los discursos y las políticas de “inclusión” se presentaron asociados a la idea de derecho: todas las personas tenían derecho a la educación y los sujetos eran los titulares de ese derecho que el Estado debe garantizar (Rinesi, 2016). En este sentido las políticas de inclusión, con todas sus limitaciones, se presentaron asociadas a políticas de redistribución en términos de igualdad.

Los avances logrados fueron importantes, al tiempo que persistieron profundas desigualdades, tal como lo señala el balance del propio gobierno:

Luego de 12 años de una política nacional de reconstrucción del sistema y de reducción de las desigualdades existentes, se puede afirmar que la discusión sobre el futuro de la educación estará situada en otra plataforma. Sin dudas, será un mejor punto de partida para una nueva agenda social y educativa a afrontar por los futuros gobiernos. Una nueva línea de base para consolidar la ampliación del derecho a la educación y profundizar la reducción de las desigualdades que aún persisten (Ministerio de Educación, 2015, prólogo).

Para impulsar las denominadas políticas de inclusión se buscó fortalecer el papel del Estado Nacional, se definió una nueva arquitectura institucional y se promovió una planificación nacional de carácter federal, a diferencia de la regulación aislada por programas de la década anterior, no exenta de dificultades por la organización federal de nuestro país, y los diferentes signos políticos de los gobiernos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Gluz y Feldfeber, 2021).

Las primeras medidas de gobierno de Néstor Kirchner estuvieron destinadas a dar respuesta a los problemas más urgentes del sistema educativo. La primera fue la resolución del conflicto salarial en la provincia de Entre Ríos. A los dos días de la asunción, el presidente viajó junto al ministro de Educación, Ciencia y Tecnología a la provincia para suscribir un acuerdo por el cual el

gobierno nacional se comprometió a girar los fondos para cancelar la deuda con el sector docente que no cobraba sus salarios debido a la crisis económica.

La legislación y el financiamiento fueron dos instrumentos centrales en la política de gobierno para garantizar el dictado de clases y el pago de los salarios docentes, recuperar el lugar de la educación técnica y aumentar la inversión educativa.

En el año 2003 se sancionó la ley de garantía del salario docente y 180 días de clase, N° 25.864, en la que se fijó un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días efectivos de clase y que contempla la posibilidad de asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para las jurisdicciones provinciales que no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, con el fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa⁷. En el año 2005 se sancionó la *Ley de Educación Técnico Profesional*, N° 26.058, que regula y ordena dicha modalidad en el nivel medio y superior no universitario y la formación profesional, que había sido desplazada con el cambio de estructura académica definido en la *LFE* de 1993. Ese mismo año se sancionó la *Ley de Financiamiento Educativo*, N° 26.075, que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar una participación en el Producto Bruto Interno (PBI) del 6% en el año 2010, en función de objetivos establecidos como destino de las inversiones. Con la ley se buscó incrementar la participación relativa de la Nación en el presupuesto consolidado destinado a educación.

De este modo, el modelo de inclusión social fue impulsado a través de un aumento sostenido de la inversión educativa que creció del 4% al 6,2% del PBI. Lo que la *Ley de Financiamiento Educativo* no logró resolver es la brecha en la inversión educativa entre las provincias, producto de la desigual disponibilidad de recursos fiscales (Bezem et al., 2014).

En materia de ampliación de derechos, se sancionó en el año 2005 la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, N° 26.061, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales. Entre el conjunto de derechos se establece el derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo al desarrollo integral, a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, la formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando la identidad cultural y lengua de origen, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las competencias individuales, fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Otra ley que amplió derechos es la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral* del año 2006, en la que se estableció que “todos los estudiantes tienen

7 En el año 2004 se sancionó la Ley N° 25.919, que prorrogó el Fondo Nacional de Incentivo Docente.

derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

La *LEN*, sancionada en el año 2006 y que derogó la *LFE* del año 1993, constituyó un quiebre importante respecto de algunas de las políticas hegemónicas de la década de los años 90. Si bien en esta ley se mantienen algunos de los aspectos contemplados en la *LFE*, contiene importantes avances. Tal como lo señalamos anteriormente, se establece que la educación es un derecho personal y social a ser garantizado por el Estado; se modifica la estructura académica y se extiende la obligatoriedad escolar; se contempla la educación intercultural bilingüe, se crea una nueva institucionalidad para regular la formación docente (el Instituto Nacional de Formación Docente) y se establece el derecho a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda la carrera, junto a otras transformaciones. Entre otros objetivos, se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos y de la sociedad; asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; garantizar en el ámbito educativo el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la ley N° 26.061; garantizar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes; asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

En lo que respecta a las políticas de promoción de la igualdad educativa, se establece que están destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. Estas políticas deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

Además de considerar las limitaciones que presentan las normas legales para transformar las prácticas cotidianas, hay que señalar que algunos casos, hubo ausencia de políticas para materializar los principios contenidos en las leyes y, en otros, la propia dinámica de funcionamiento del federalismo en Argentina no logró generar las condiciones necesarias para garantizar su efectivo cumplimiento (Feldfeber y Gluz, 2019).

El modelo de inclusión social constituyó el fundamento de las políticas socioeducativas y de diversos programas desarrollados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y estuvo sustentado en un horizonte de igualdad que, en cierta medida, desplazó al modelo de equidad promovido

por la CEPAL y la UNESCO en los años 90. En la implementación de estas políticas se observa la permanencia de algunas de las formas de construcción política de los años 90 (Gluz y Feldfeber, 2021).

A partir de la asunción de Cristina Fernández de Kirchner, en diciembre de 2007, y en un contexto de crecimiento sostenido de la economía, se planteó una profundización del rumbo iniciado en 2003. Para ello se generaron nuevas institucionalidades y se sancionaron leyes que ampliaron derechos. En materia educativa se aprobaron, en el CFE, el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* en el año 2009 y el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* en el año 2012 y se impulsaron programas destinados a generar las condiciones para garantizar las orientaciones establecidas en las leyes en el gobierno anterior. También se implementaron el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (CFE, 2013), resultado del acuerdo paritario con los sindicatos docentes; los *Planes de Mejora Institucional*, el *Programa de Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales*, entre otros.

Las políticas en materia de evaluación a través de la medición en pruebas estandarizadas nacionales (con algunas modificaciones) e internacionales, como en el caso de PISA, continuaron implementándose durante las diferentes gestiones kirchneristas. Estas políticas se implementaron a través de un enfoque más integral y un trabajo articulado entre ministerios. En esta línea se inscriben el Plan Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), las políticas para la escuela secundaria obligatoria, el desarrollo del programa de inclusión digital Conectar-Igualdad, el Plan de Finalización de la Escuela Secundaria (FINES) y el Programa de Respaldo a los estudiantes de la Argentina (Progresar) (Feldfeber y Gluz, 2011; Gluz y Rodríguez Moyano, 2013 y 2016).

También se sancionan leyes que ampliaron derechos, como la Ley de Centros de Estudiantes, la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, la Ley de Obligatoriedad de la Sala de 4 años y la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior.

El modelo de inclusión social fue impulsado a través del aumento de la inversión en políticas socioeducativas con una perspectiva más universal que la lógica sectorial que caracterizó a las políticas sociales de los años 90; varias disposiciones destinadas a garantizar las diversas trayectorias escolares; la mejora en las condiciones de trabajo; la creación de universidades nacionales; la generación de espacios colectivos para la discusión de la política pública, en especial con el sector docente, entre otras medidas. El diseño, el desarrollo y la gestión de las políticas educativas estuvieron orientados por un enfoque de derechos, entendiendo a los sujetos como titulares de esos derechos que el

Estado debe garantizar⁸. Sin embargo, quedaron pendientes algunas transformaciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación desde la perspectiva de la justicia social, tales como un cambio del formato excluyente de la escuela secundaria; las modificaciones en el régimen académico y la redefinición del puesto de trabajo; la discusión sobre la carrera docente y la instauración de mecanismos de construcción política más democráticos en el marco de la organización federal del país; y la sanción de una nueva ley de financiamiento educativo y de una ley de educación superior que reemplace la ley vigente, con algunas modificaciones, desde el año 1995, entre otras.

Queda el interrogante acerca de la profundidad y el arraigo de las políticas en materia de ampliación de derechos y la apropiación por parte de los sujetos, habida cuenta del desmantelamiento de muchos de los avances logrados a partir del cambio de gobierno en el año 2015.

La revolución educativa y la centralidad de la evaluación de la calidad en el gobierno de la Alianza Cambiemos

Con la asunción del presidente Mauricio Macri en diciembre de 2015 se inició un nuevo ciclo de transformaciones económicas, políticas y sociales en la Argentina. Macri, heredero de uno de los principales grupos económicos del país que creció vertiginosamente, en particular durante la última dictadura militar entre 1976 y 1983, sobre la base de contratos de obra pública y de actividades reguladas y fuertemente subsidiadas por el Estado, formó en el año 2001 el partido de derecha Propuesta para una República de Oportunidades (PRO) que buscaba expresar el proyecto del *establishment* empresarial local. Después de haber gobernado durante 8 años la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se presentó como candidato por la Alianza Cambiemos, encabezada por el PRO. El triunfo electoral permitió que, por primera vez, un partido de derecha accediera al gobierno a través de elecciones democráticas.

8 Por ejemplo en los considerandos de la resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09, *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, se señala “Que las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes. Que para el logro de estos propósitos se necesita la concurrencia, responsabilidad y participación de todos los adultos responsables y de las instituciones educativas en el reconocimiento del criterio de justicia que significa la obligatoriedad de la educación secundaria y, con ello, la democratización de los saberes, a través de la recuperación de la diversidad de historias, trayectorias y culturas de las que los adolescentes y jóvenes son portadores, para intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza”.

Al igual que en otros países de la región, el gobierno de Macri impulsó una restauración conservadora que produjo una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos a los sectores más concentrados de la economía (particularmente el sector agroexportador, las empresas energéticas y el sector del capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza. Según datos del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (Cedlas) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el índice de Gini tuvo un notable aumento, pasando de 0,407 en el primer semestre de 2015 a 0,428 en el segundo semestre de 2019.

La nueva derecha llegó con un proyecto de “refundación” de la sociedad argentina y para ello se propuso producir una profunda transformación cultural (Feldman, 2019). El nuevo relato de la derecha giró en torno al compromiso con la “igualdad de oportunidades”, lo que no implica vivir en una comunidad de iguales sin grandes abismos entre ricos y pobres, sino que cada cual pueda desarrollarse durante su vida y llegar adonde sus propios esfuerzos o talentos se lo permitan (Adamovsky, 2017). La igualdad de oportunidades no significa en modo alguno igualdad de posiciones, sino que son formas contrapuestas de concebir la justicia social (Dubet, 2011).

La aparición del PRO en el escenario político local puso de relieve tanto la hostilidad de la derecha hacia los valores igualitarios como la conciencia de que, para revertirlos, es necesario una estrategia cultural. “Cambio cultural” es, precisamente, la expresión clave para entender el proyecto del macrismo. Su significado es múltiple, pero implica sobre todo combatir el deseo de igualdad (Adamovsky, 2017).

Junto a una planificada estrategia comunicacional, el campo educativo constituyó un espacio privilegiado por el gobierno para impulsar el cambio cultural. La promoción de la meritocracia, el emprendedurismo y el liderazgo constituyeron ejes centrales de este cambio.

En su primer mensaje al Congreso de la Nación, el expresidente Mauricio Macri formuló el siguiente diagnóstico: “la educación pública tiene severos problemas de calidad y hoy no garantiza la igualdad de oportunidades. Si bien hay una importante inversión pública, esto no se tradujo en una escuela basada en la innovación, la exigencia y el mérito. Por todo el país encontramos escuelas con severos problemas de infraestructura, maestros que no tienen suficiente capacitación, alumnos que aprueban sin aprender y padres que no se comprometen. Se han abierto nuevas universidades y eso es muy positivo, pero también muchas de ellas han sido espacios de militancia política más que de excelencia académica” (Macri, 2016, en Rodríguez Martínez, Saforcada y Campos-Martínez, 2020).

La propuesta fue lo que denominaron una “revolución educativa”. Para el ex ministro de Educación y Deportes, era el único camino para salir de la pobreza, garantizar la igualdad de oportunidades y el trabajo. No consistía en un simple cambio de políticas sino un cambio cultural y un compromiso con

un nuevo modelo social: “no podemos preparar a los chicos hoy para los empleos que vendrán, pero podemos formarlos para dos cosas: para que aprendan a disfrutar de esta incertidumbre y para que sean los que salgan a crear esos empleos” (Bullrich, 2016).

Las políticas públicas desarrolladas entre 2015 y 2019 significaron un quiebre en la orientación de muchas de las que se implementaron durante los gobiernos kirchneristas. En el informe *El estado del Estado. Diagnóstico de la administración pública* publicado en el año 2016, se presentó un balance del período 2003-2015, en el que se destaca que el aumento de la inversión educativa no resolvió los problemas de la educación y que encontraron un Estado que dio poca importancia al rol de la evaluación. En base a esta caracterización, el gobierno consideró que se había producido un “fraude educativo” (Bullrich, 2016) en la medida en que se incluyó en el sistema a estudiantes de sectores tradicionalmente excluidos pero las tasas de graduación de la escuela secundaria obligatoria eran bajas y los resultados en las pruebas estandarizadas eran malos. A partir del diagnóstico de una “crisis educativa” heredada, se propuso la mencionada “revolución educativa” que es la que podría garantizar que todas y todos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, tengan la misma posibilidad de educarse y con la misma calidad educativa.

La evaluación fue presentada como el instrumento por excelencia para la mejora de la calidad educativa, por eso se creó la Secretaría de Evaluación Educativa; se propuso la creación del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa; se formuló un *Proyecto de Ley Plan Maestr@* (PEN, 2017) centrado en la evaluación (y sin participación de las maestras y los maestros); se implementó un operativo de evaluación para los docentes, “Enseñar”, y se promovió la creación de una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente que fue aprobada en la 91 Asamblea del Consejo Federal de Educación con ausencias y con el rechazo expreso de seis provincias.

El derecho a la educación aparece contemplado en el *Plan Estratégico Nacional 2016-2021, “Argentina enseña y aprende”*, aprobado por el CFE en el año 2016, en el que se establece que “los objetivos del plan abordan los desafíos en relación al cumplimiento del derecho a la educación, sosteniendo la igualdad de oportunidades para todos/as. En este sentido, se establece como necesario el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad que tiendan a garantizar trayectorias educativas en los tiempos previstos, considerando las diferencias o ritmos particulares de los/as estudiantes. Asimismo, busca promover una educación acorde a las demandas de la sociedad contemporánea y las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, p. 4). También se reafirma la responsabilidad indelegable que tiene el Estado de proveer una educación integral,

permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes del país, reconociendo a la educación como bien público y como derecho personal y social.

Mientras que las denominadas políticas de inclusión orientaron las acciones de los gobiernos kirchneristas, la preocupación por la calidad medida a través de las pruebas estandarizadas constituyó uno de los ejes centrales del discurso y de las políticas macristas.

De acuerdo con la perspectiva del exministro de Educación y Deportes, el sistema educativo debía transformarse en función de las demandas del mercado. Así lo expresó ante los empresarios reunidos en la *22a Conferencia Industrial Argentina* celebrada en noviembre de 2016: “No les hablo como Ministro de Educación, sino como gerente de recursos humanos [...] si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para ello debemos preparar los recursos humanos de excelencia. Debemos seguir el camino juntos” (Bullrich, 2017).

La promoción del “emprendedurismo” fue uno de los ejes centrales del cambio cultural que buscaba el gobierno: solo transformándose en emprendedoras y emprendedores de sí mismos, las y los jóvenes podrán generar en el futuro sus propios empleos, ya que las empresas existentes no los crearán. Desde esta perspectiva economicista y utilitaria se buscó promover el cambio cultural a través del sistema educativo.

El derecho a la educación comenzó a ser desplazado, al igual que el conjunto de los derechos sociales, de la agenda de gobierno⁹. Ello se expresó, en primer lugar, en la reducción del financiamiento público a partir de importantes recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología, entre otros que limitaron la posibilidad de generar las condiciones para garantizar el derecho a la educación. De acuerdo con un informe de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE), después de ocho años en los que la inversión en educación se sostuvo en Argentina en torno al 6% del Producto Bruto Interno (2009-2016), el gobierno del presidente Macri fue reduciendo los recursos destinados a educación en la medida en que los fondos asignados a la función educación en el presupuesto nacional de 2017 implicaron una pérdida de participación de 13% con respecto al presupuesto del año 2016. Y con el crecimiento exponencial de la deuda externa, el Estado nacional volvió a gastar más en servicios de deuda que en educación (CADE, 2017).

Según un informe del año 2018 producido por los observatorios de política educativa de distintas universidades nacionales¹⁰, el presupuesto educativo del

9 En la presentación del *Pacto Compromiso por la Educación* promovido por el gobierno argentino en 2016 (CFE, 2016) no aparece la idea del derecho a la educación.

10 Se trata del documento *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales* (Observatorios y equipos de

Estado nacional para 2019 evidenciaba un descenso en términos reales del 17%; adicionalmente la educación perdió participación en el presupuesto nacional entre 2018 y 2019: de 7,1% a 5,5%. El recorte afectó centralmente a líneas de política que atenúan desigualdades, como infraestructura escolar, equipamiento didáctico y extensión de la jornada escolar. En el informe se concluye que, a partir del análisis de conjunto de la evolución del presupuesto y las políticas educativas en los cuatro años de gestión del gobierno de Cambiemos, se puede observar tanto la degradación del financiamiento de la educación como la pérdida de presencia del Estado nacional en todo el país.

Pero no solo asistimos a un desfinanciamiento de la educación. Otro dato que pone de manifiesto la transformación en las orientaciones de política es el cambio en los criterios de asignación de las prestaciones. El ejemplo más elocuente lo constituyen las asignaciones Progresar, que fueron incorporadas como becas al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, estratificando los estipendios según nivel educativo en 2018, cuando originalmente eran una contribución única para la incorporación educativa de jóvenes entre 18 y 24 años cuyos salarios familiares estuvieran por debajo de los tres salarios mínimos. Para 2019, la partida de becas se congeló en el mismo monto que en 2018, lo que implica un descenso real de 25% en un contexto de crecimiento del desempleo y la pobreza que vuelve más importante que nunca el apoyo de las becas para proteger las trayectorias educativas de los estudiantes de hogares de bajos ingresos. De este modo, incorporan aquí también una perspectiva meritocrática a través de la cual adicionalmente se buscó premiar y jerarquizar a los “mejores” vulnerando derechos adquiridos en la medida en que sumaron recursos adicionales para las mejores calificaciones (Gluz y Ochoa, 2018). Cabe destacar que este tipo mecanismos de reestructuración meritocrática de la escuela deteriora las condiciones de recomposición de cualquier sentimiento de fraternidad (Dubet, 2015), ya que la competencia exacerba las diferencias y, por ende, la jerarquización (Gluz y Feldfeber, 2021).

En el balance de gestión realizado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del ministerio en 2019, *Políticas y logros. 2016-2019*, se destaca que las políticas de la Secretaría se formularon poniendo a las y los estudiantes y su derecho a aprender en el centro de todas las decisiones. El énfasis en el derecho a aprender de los estudiantes fue desplazando, en cierta medida, el discurso sobre el derecho a la educación: “el Plan Maestr@ constituye la continuación, enriquecida en el marco del nuevo contexto social y económico del país, de las leyes sancionadas en los últimos años y de las

investigación de Unipe, FFYL-UBA, CCC, Undav, Unqui, Aula Abierta y UNGS, 2018). En el informe se concluye que “el análisis de conjunto de la evolución del presupuesto y las políticas educativas en los cuatro años de gestión de Cambiemos, pone en evidencia la degradación del financiamiento de la educación y la pérdida de presencia del Estado nacional en la vida educativa de todo el país. El ajuste fenomenal que se avizora para 2019 no es un fenómeno nuevo sino parte de una tendencia observable desde 2016” (p. 2).

acciones que se han llevado a cabo para cumplirlas, con una renovada mirada centrada en el estudiante y su derecho a aprender los saberes y capacidades fundamentales para su desarrollo integral” (PEN, 2017, p. 2).

También se pueden identificar cambios en los interlocutores privilegiados del gobierno. Organizaciones del sector privado y grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales articulados en redes políticas (Ball, 2011) comenzaron a ocupar un lugar central en la definición e implementación de la política pública impulsando procesos de mercantilización y privatización “de” y “en” la educación (Ball y Youdell, 2007) a través de los cuales se buscó, tal como lo señalamos anteriormente, orientar el sistema educativo hacia las demandas del mercado. Los discursos y las políticas privatizantes en educación no se vinculan solamente con un negocio lucrativo (que se expresó en convenios con fundaciones y empresas del sector privado como, por ejemplo, los firmados con la Fundación Varkey para la formación en liderazgo) sino también con la promoción de un tipo de subjetividad y una visión de la sociedad que tiende a naturalizar las desigualdades sociales (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). En ese escenario, tal como lo señalan Da Porta y Plaza Schaefer (2019), la estrategia de denostar a la educación pública encontró su máxima expresión en la afirmación del presidente Macri cuando aludió a “la terrible inequidad entre los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública” (Da Porta y Plaza Schaefer, 2019, p. 35) y debe entenderse en su complejidad como un modo de ampliar desde allí el horizonte de los negocios y la formación de las competencias para lo que el mercado demande.

Con relación a la promoción de la educación pública, en el informe de la CADE (2017) se señalaba que algunos de los hechos y decisiones del gobierno no contribuyeron a fortalecer las capacidades estatales y el carácter público de la educación. Se mencionan como referencias: la desjerarquización de la docencia que significa la convocatoria de voluntarios sin formación para desempeñar actividades educativas en los establecimientos escolares; el mensaje que se envía a las escuelas para que difundan los resultados de los operativos de evaluación, fomentando la competencia entre las instituciones y la pérdida de capacidades estatales por el desmantelamiento de la Dirección de Estadística del ministerio y su posible traspaso de funciones a entes privados externos.

El desplazamiento de los problemas pedagógicos y la introducción del discurso de la nueva gestión pública también vinieron acompañados de un modelo de extranjerización de la educación. El gobierno, desconociendo por completo el acervo pedagógico latinoamericano, puso modelos como el caso de Finlandia, haciendo un recorte parcial solo de aquellos aspectos del sistema finlandés que se vinculan con las reformas que se buscaba implementar en Argentina. Mientras en nuestro país se desvalorizaba y se perseguía públicamente a las educadoras y los educadores y a sus sindicatos, señalados como los responsables de oponerse a los cambios, el decano de la

Universidad de Helsinki, Jari Lavonen (2015), destacaba la importancia de la confianza en el sector docente: “para nosotros es mejor confiar en los docentes que recurrir a investigadores que estén constantemente cuestionando su trabajo” (2015, s/p).

Las propuestas hacia las y los docentes impulsadas por el Instituto Nacional de Formación Docente tuvieron como objetivo la mejora de la calidad poniendo énfasis en la Formación Docente Situada, que se desarrolló a través de cuatro dispositivos: círculo de directores, jornadas institucionales, ateneos didácticos y cursos para la enseñanza. La formación en matemáticas y lengua para mejorar los resultados de la evaluación constituyó una de las prioridades de la gestión. Desde la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa se impulsaron propuestas centradas en la formación en liderazgo y en la difusión de experiencias consideradas como innovadoras.

En una investigación desarrollada en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, de la CTERA (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020), se analizaron los aspectos referidos a la formación de subjetividades y de sentido común a través de algunos de los temas que integraron la agenda privatizadora en el campo de la educación y que cobraron un fuerte impulso durante la gestión del presidente Macri (2015-2019). Entre estos temas podemos identificar el paradigma de liderazgo como modelo educativo; la promoción del emprendedurismo y del “espíritu emprendedor” vinculado con el modelo de los “unicornios” y el *coaching* educativo; un uso “aplicacionista” de las neurociencias (Castorina, 2016) a través de la banalización en las propuestas formativas y la promoción de la educación emocional como regulación de las conductas y desarrollo de habilidades para el mercado laboral para formar individuos “felices”, “controlados” y productivos (Abramovsky, 2018). Estos tópicos han contribuido a “configurar una agenda privatizadora porque, por un lado, se sustenta en procesos de subjetivación que colocan el foco en el individuo, en su cerebro, en el control de sus emociones, y en formas de responsabilizarlos por los problemas y logros educativos. Por otro lado, porque, de la mano del giro conservador, promueven la difusión de los principios ligados a la Nueva Gestión Pública en el campo educativo en base a un modelo que asimila el funcionamiento de la escuela al de una empresa y que busca básicamente acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado. Asimismo, detrás del impulso de estas temáticas existe un enorme negocio para el sector privado” (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020, pp. 5-6).

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo analizamos las principales orientaciones de las políticas implementadas en Argentina por gobiernos de distinto signo político desde la perspectiva del derecho a la educación. Mientras que algunos gobiernos posibilitan ciertas luchas que hacen viable la conquista de derechos, otros trabajan empecinadamente para evitar que cualquier colectivo conquiste sus derechos. Es evidente, como señala Crisafulli (2019), que la falta de derechos de muchos permite los privilegios de unos pocos. Los privilegios son siempre a pesar de otros e, incluso, contra otros. En cambio, los derechos son siempre con otros y otros.

En este sentido, las políticas analizadas se sustentan en diferentes concepciones sobre los sentidos de la educación y la construcción de lo común, sobre los derechos y la obligación del Estado de generar las condiciones para materializarlos desde un enfoque integral. Con el cambio de siglo asistimos a un proceso de ampliación de derechos a través de las denominadas políticas de inclusión con justicia social, que con todas sus limitaciones y dificultades en sociedades atravesadas por profundas desigualdades y con una organización federal como en el caso de Argentina, significaron un avance respecto de los procesos de exclusión y fragmentación que se agudizaron con la reforma de los años 90. Estos avances comenzaron a revertirse con el cambio de gobierno en el año 2015, cuando se propuso lo que denominaron una “revolución educativa” que paradójicamente fue impulsada en el marco de una reestructuración conservadora que en modo alguno se propuso transformar un orden social injusto.

Las políticas sustentadas en una concepción de la educación como derecho social confrontan con las viejas y nuevas tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación que buscan subordinarla a las demandas del mercado. La pandemia ha agudizado estas tendencias en un contexto de viejos y nuevos clivajes de desigualdad. Sin lugar a dudas, la materialización del derecho a la educación desde la perspectiva de la justicia social en la era de la identidad constituye una deuda pendiente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial: El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes* (10), 9-17.
- Adamovsky, E. (2017). “El proyecto del macrismo. Del igualitarismo a la democracia”. *Le Monde Diplomatique* N° 218, Buenos Aires.

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2* (2/3), 19-33.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Revista Propuesta Educativa* 20, 2 (36), 25-34.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación-Universidad de Londres.
- Betto, F. (2014). Impasses de los gobiernos progresistas. *América Latina: cuestiones de fondo, ALAI, XXXVIII, II* (500), 26-29.
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe Final, Documento de Políticas públicas*, Buenos Aires: CIPPEC.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Borón, A. (2003). La sociedad civil después del diluvio neoliberal. En Sader, E. y Gentili, P. (comps.) (2003). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 26-50). Buenos Aires: Clacso.
- Castorina, A. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, (46), 26-41.
- Chatterjee, P., Chaves, M. y Hoyos, J. F. (2011). Delhi Lecture, la política de los gobernados. *Rev. colomb. antropol.* [online], 47 (2), 199-231.
- Crisafulli, L. (2019, 1 de julio). La protesta es un derecho humano. *La Tinta*. Disponible en <https://latinta.com.ar/2019/07/la-protesta-es-un-derecho-humano>.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2019). La batalla educativo-empresarial de Cambiemos. *Cuadernos De Coyuntura*, (3), 31-36. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/25683>.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2015). **¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Revista Educación y Sociedad*, 32 (115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 19-38.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Buenos Aires: CTERA.
- Feldman, S. (2019). La conquista del sentido común. Cómo planificó el macrismo el “cambio cultural”. Buenos Aires: Continente.

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* 4 (6), 83-99.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Gluz, N. y Ochoa, M. (2018). Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa. *Infobae*. Disponible en <https://www.infobae.com/opinion/2018/02/05/los-cambios-en-el-progresar-ni-aumento-economico-ni-mejora-educativa/>.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: FCE.
- Lavonen, J. (2015). La sociedad finlandesa confía en sus profesores y no les culpa. *La Educación y TIC. Entrevistas* [blog]. Disponible en <http://blog.tiching.com/jari-lavonen-la-sociedad-finlandesa-confia-en-sus-profesores-y-no-les-culpa/#:~:text=Los%20docentes%20deben%20ser%20como,est%C3%A9n%20constantemente%20cuestionando%20su%20trabajo.>
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En: Martignoni, L. y Zelaya, M. (2016) (orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación* (pp. 245-261). Buenos Aires: Biblos.
- Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coords.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Trilce.
- Ouvña, H. y Thwaites Rey, M. (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Paviglianiti, N. (1993). *El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFYL-UBA.
- Poder Ejecutivo Nacional (PEN) (2017, marzo). *Proyecto de Ley Plan Maestr@*, Versión borrador.
- Piketty, T. (2019). *Capital e ideología*. Barcelona: Deusto.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). *Informe 2014 de Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: PNUD.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho, notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps.) (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-30). Buenos Aires: La Crujía-Fundación La Salle Argentina.
- Rodríguez Martínez, C., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid: Morata.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CTA-Clacso.
- Therborn, G. (2017). La dinámica de la desigualdad. *New Left Review* (103), 69-89.

- Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?, *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, XI (27), 19-43.
- Trujillo, L. (2017) La Argentina kirchnerista: alcances y límites de una experiencia democrática sobre la distribución del ingreso (2003-2015), *Polis. Revista Latinoamericana*, 16 (46), 99-126. Disponible en <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1238/2394>.

Fuentes consultadas

- Argentina (1853). *Constitución de la Nación Argentina*. Congreso de la Nación Argentina: Buenos Aires. Disponible en <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>.
- Argentina (1993). Ley Federal de Educación, N° 24.195, 14 de abril de 1993. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 27.632.
- Argentina (2003). Ley Ciclo lectivo anual, N° 25.864. 4 de diciembre de 2003. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 30.318.
- Argentina (2004). Ley Fondo Nacional de Incentivo Docente, N° 25.919. 11 de agosto de 2004. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 30.476.
- Argentina (2005a). Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058. 7 de septiembre de 2005. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 30.375.
- Argentina (2005b). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061. 28 de septiembre de 2005. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 30.767.
- Argentina (2005c). Ley de Financiamiento Educativo, N° 26.075. 21 de diciembre de 2005. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 30.822.
- Argentina (2006a). Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral, N° 26.150. 4 de octubre de 2006. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 31.017.
- Argentina (2006b). Ley de Educación Nacional, N° 26.206. 14 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 31.062.
- Argentina (2013a). Ley N° 26.877. Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. 3 de julio de 2013. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 32.695.
- Argentina (2013b). Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, N° 26.892. 11 de septiembre de 2013. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 32.737.
- Argentina (2014). Ley de obligatoriedad de la Educación Inicial para niños/as de Cuatro (4) años, N° 27.045. 3 de diciembre de 2014. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 33.044.

- Argentina (2015). Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, Ley N° 27.204. 28 de octubre de 2015. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 33.254.
- Argentina, Presidencia de la Nación (2016). *El estado del Estado. Diagnóstico de la administración pública*. Disponible en https://www.casarosada.gob.ar/elestadodelestado/docs/el_estado_del_estado.pdf.
- Bullrich, E. (2016, 21 de julio). La educación nos hace independientes. *La Nación*. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-educacion-nos-hace-independientes-nid1920304>.
- Bullrich, E. (2017). Bullrich, ante empresarios: “No les hablo como ministro de Educación, sino como gerente de Recursos Humanos”. *Página 12*. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/4801-bullrich-ante-empresarios-no-les-hablo-como-ministro-de-educ>.
- Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE) (2017). *El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Buenos Aires: CADE.
- Conferencia Episcopal Argentina (2018). *Comunicado de las Comisiones Episcopales de Educación y de Laicos y Familia: Sí a la educación sexual*. Buenos Aires: CEA.
- Consejo Federal de Educación (CFE) (Argentina) (2009). *Resolución CFE N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria*. 28 de mayo de 2009. Buenos Aires: CFE (Argentina).
- Consejo Federal de Educación (CFE) (Argentina) (2016). *Declaración de Purmamarca*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (Argentina) (2012). *Resolución CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. 5 de diciembre de 2012. Buenos Aires: CFE.
- Consejo Federal de Educación (Argentina) (2013). *Resolución CFE 201/2013. Programa Nacional de Formación Permanente*. 21 de agosto de 2013. Buenos Aires: CFE.
- Consejo Federal de Educación (Argentina) (2019). *Resolución CFE N° 88/09. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*. 27 de noviembre de 2019. Buenos Aires: CFE.
- Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) (2013). *Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNESUN)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (Argentina) (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte.
- Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (Argentina) (2016). *Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina enseña y aprende*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf>.

- Observatorios y equipos de investigación de Unipe, FFYL-UBA, CCC, Undav, Unqui, Aula Abierta y UNGS (2018). *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1spYylBertWYsn-tSOzqunvwhOaKje8HB/view>.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa-Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). *Políticas y logros. 2016-2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/150817/secretaria-de-innovacion-y-calidad-educativa-politicas-y-logros-2016-2019>.

Los autores

Son integrantes del Programa de Investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (financiado por CSIC, 2019-2023), coordinado por la Dra. Eloísa Bordoli y el Dr. Pablo Martinis. Algunos de los autores participan del programa como docentes investigadores y otros en su calidad de estudiantes avanzados de grado o posgrado, en tanto han inscripto sus tesis en el marco del trabajo desarrollado desde el programa de investigación. Además, contamos con dos invitadas extranjeras: Dra. Natalia Fattore y Mag. Myriam Feldfeber, quienes han colaborado en varias instancias con el trabajo de investigación y con el Observatorio del Derecho a la Educación (<https://fhce.edu.uy/oded/observatorio/>).

Bordoli, Eloísa

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Fronterizos (FHCE-Udelar). Doctora en Ciencias Sociales (Flacso, sede Argentina). Docente del Instituto de Educación de la FHCE-Udelar. Coordinadora del Grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Conde, Stefanía

Profesora de Educación Cívica, Derecho y Sociología (IPA, CFE-ANEP). Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Doctoranda en Educación (FHCE-Udelar). Docente del Instituto de Educación de la FHCE-Udelar. Integrante del Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas en Educación (GEPPrEd) y del Grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Demedice, Carolina

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación (FHCE-Udelar) y estudiante de Profesorado de Sociología (IPA, CFE-ANEP). Integrante del Grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza, (PECE) y del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Díaz, Victoria

Maestra de Educación Primaria (CFE-ANEP) y Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Maestranda avanzada en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar) y Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Dolyenko, Ignacio

Profesor de Matemática (IPA, CFE-ANEP). Estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación (FHCE-Udelar). Integrante del Grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Galván, Vanina

Maestra de Educación Inicial y Primaria (CFE-ANEP) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación (FHCE-Udelar).

Fattore, Natalia Mariné

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Magíster en Educación y Doctora en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). Profesora Adjunta ordinaria de la Cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Ha integrado y dirigido proyectos de investigación sobre políticas de inclusión y trayectorias educativas en el nivel medio y superior. También integra equipos de investigación sobre historia estética de la escolarización, problematizando específicamente el vínculo entre pedagogía, política, estética y transmisión.

Feldfeber, Myriam

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por Flacso, sede académica Argentina. Realizó estudios de doctorado en la UBA. Profesora Titular regular de Política e Instituciones Educativas en la Facultad de Ciencias Sociales y Profesora Adjunta regular de Política Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora y directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA).

Flous, Clarisa

Licenciada en Trabajo Social (FCS-Udelar). Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar). Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Docente del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y del Área Infancias y Adolescencias del Departamento de Trabajo Social (FCS-Udelar). Integrante del Grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Martinis, Pablo

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar), Magíster en Ciencias Sociales y Doctor en Ciencias Sociales (Flacso, sede académica Argentina). Profesor Titular del Instituto de Educación (FHCE-Udelar). Coordinador del Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas en Educación (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Morales, Marcelo

Educador Social (Centro de Formación y Estudios del INAU). Magíster en Educación Social (Universidad Internacional de Andalucía, España) y Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). Docente del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y del Consejo de Formación en Educación, en la Carrera de Educación Social. Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Páez, Silvina

Licenciada en Educación Física (ISEF-Udelar). Magíster en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Docente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF-Udelar). Integrante Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas en Educación (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y del grupo Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (ISEF-Udelar).

Paleso, Anabela

Licenciada en Ciencias de la Educación, opción investigación (FHCE-Udelar). Profesora de Historia (IPA, CFE-ANEP). Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Docente del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y docente de Pedagogía en el CFE (ANEP). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas en Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina.

Pérez, Gabriela

Educadora Social (IFES, CFE-ANEP) y Profesora de Enseñanza Media (IPA, CFE-ANEP). Maestranda avanzada en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Docente en Educación Social (IFES, CFE) y docente de Educación Secundaria (DGES-ANEP). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Sánchez, Cecilia

Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Profesora de Filosofía (IPA, CFE-ANEP). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE-Udelar). Docente en Educación Media e integrante del Equipo Técnico del Convenio FHCE-Fenapes. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Sidi, Agustina

Licenciada en Educación (FHCE-Udelar). Maestranda en Psicología y Educación (FP- Udelar). Integrante del grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Sosa, Victoria

Licenciada en Educación (FHCE-Udelar). Estudiante de formación docente (IPA, CFE- ANEP). Docente de Inglés en distintos niveles en el ámbito privado. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd), particularmente de la línea de investigación “Disputas en torno al carácter público de la educación” del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

Stevenazzi, Felipe

Licenciado en Educación (FHCE-Udelar). Magíster en Ciencias Sociales (Flacso, sede académica Argentina). Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Docente del Instituto de Educación (FHCE-Udelar). Coordinador del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP) del Instituto de Educación (FHCE-Udelar).

El libro que ofrecemos a la comunidad académica, a los docentes y a la sociedad en su conjunto es el resultado de una segunda fase del trabajo de investigación desarrollado por un equipo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República que llevamos adelante en el Programa de Investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual. Este programa fue aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República y es coordinado por los docentes Eloísa Bordoli y Pablo Martinis.

Es importante señalar que en el equipo de trabajo del programa convergen cuatro líneas de investigación del Instituto de Educación conformadas por docentes y estudiantes de grado y posgrado que han inscripto sus tesis en ellas. Estas líneas son: Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Gepred), Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE), Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) y Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP).



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY